SZKOŁA POLSKA.

PISMO POŚWIĘCONE WYCHOWANIU.

ROK IV. 1852. ZESZYT VIII.

Dla czego chłopcom przez prywatnych nauczycieli do szkół przysposobionym powszechnie tak trudno idzie w gimnazyum?

(Dokończenie.)

Jak zwykle tak zwani guwernerowie uczą, a jak uczyć chłopca powinni języka polskiego, niemieckiego, łaciny, rachunków, jeografii i historyi?

Powtarzamy raz jeszcze, że dla tego większa część majętniejszéj młodzieży przez prywatnych nauczycieli do szkół przysposobionéj, w gimnazyach źle się uczy; wykładu nauczycieli rozumieć nie może; za uczniami w szkołach elementarnych przygotowanymi podążyć nie zdoła; po kilka lat w jednéj klasie siedzi; gimnazyalnego wykształcenia albo wcale nie kończy, albo ledwo skończyć może; w połowie drogi do zawodu swego stawa: iż nie odbiera *elementarnego wykształcenia*, t. j. że początków nauk nie uczy się rozumnie, stopniowo, metodycznie; że sposobi się do szkół pod tak zwanymi guwernerami, którzy po największéj części nie mają wyobrażenia o elementarnym sposobie uczenia, i dla tego niewłaściwym, pamięciowym, mechanicznym trybem uczenia i naturalny rozwój władz umysłowych młodzieży przytępiają, i obrzydzają jéj wszelką naukę na późniéj. Przychodzi więc młodzież po większéj części do szkół z niejakimś zapasem wiadomostek i wiadomości, reguł i wyjątków gramatycznych, i na pamięć wyuczonych definicyi naukowych, lecz z umysłem albo zupełnie surowym, albo dre-

surą naukową zmechanizowanym, przytępionym, osowiałym. Powtarzamy, że dla tego młodzież polska z miasta Poznania tępy umysł w gimnazyum po większéj części okazuje i źle przygotowana do szkół przychodzi, iż polscy obywatele z Poznania ani dbają, ani starają się o przyprowadzenie do skutku wzorowéj, elementarnéj szkoły przygotowawczéj polskiéj dla synów swoich.

Sposób uczenia większéj części guwernerów wcale na miano nauki nie zasługuje: jest żadną nauką, jest mechanizmem, dresurą, obładowywaniem i przeładowywaniem pamięci, przytępianiem naturalnych sił duszy, obrzydzaniem dzieciom tego, co jest na ziemi najpiękniejsze, t. j. nauki.

Szkodliwe skutki takowego traktowania początkowych nauk i tak niegodnego obchodzenia się z umysłami dzieci, wykazaliśmy w VI^{tym} poszycie pisma naszego, oraz wskazaliśmy, jak według prostych, na zdrowym rozumie opartych zasad pedagogicznych, uczyć się powinny dzieci najpierwszych początków czytania, pisania i rachunków.

Dzisiaj, kończąc rzecz o przysposobieniu chłopców do gimnazyum, powiemy jak po największéj części tak zwani guwernerowie uczą, a jak uczyć powinni chłopca początków języka polskiego, niemieckiego, łaciny, rachunków, jeografii i historyi.

Język polski. Jakże to powszechnie uczą się chłopcy w domu języka ojczystego? Oto cała ta nauka ogranicza się na biegłém czytauiu, pisaniu ze wzorów, a w pomyślnym razie, na pisaniu dyktando i wyuczeniu się na pamięć kilku rzeczy z gramatyki. Cała taka nauka jest zwyczajnie czystym mechanizmem, t. j. mechaniczną wprawą i biegłością oka, ręki lub organu mówienia, prostą zręcznością, ale nie koniecznie nauką. Biegłość w czytaniu i pisaniu czy to ze wzorów, czy dyktando, gładkie powtarzanie deklinacyi, stopniowania i konjugacyi, są całkiem zewnętrzne acz konieczne rzeczy w nauce języka ojczystego, ale bynajmniéj nie stanowią saméj nauki. Nie potrzeba wielkiego rozumu, wykształconéj siły myślenia, zastanawiania się, nie potrzeba wykształcenia rozwagi i

sądu, natężania umysłu, aby się nauczyć głosek, sylabizowania i czytania, aby się nauczyć pisania ze wzorów albo pisania dyktando, aby wreszcie nauczyć się jak papuga deklinacyi i konjugacyi. Wszystkiego tego biegle nauczyć się dziecko może, przez ciągłe powtarzanie i ćwiczenie się, a mimo to ani o krok nie postąpić w wykształceniu swego rozumu, sił myślenia, w wykształceniu elementarnych wyobrażeń i pojęć. Przekonaliśmy się już nie raz jeden, że chłopiec kilka lat uczył się u guwernera, a kiedy go ojciec odwiózł do szkół, tenże chłopiec nie umiał nawet mechanicznie polskich deklinacyi i konjugacyi ani pisania dyktando. Czego się przez kilka lat w domu uczył, tego nie rozumiemy. Ponieważ zaś egzamen do seksty jest nadzwyczaj łatwy, więc chłopiec chociaż tylko okaże mechaniczną wprawę w polskiém i niemieckiém czytaniu i rachowaniu na tabliczce, bez trudności do gimnazyum przyjętym zostaje; lecz potem w pierwszéj klasie uwięźnie, lub téż nieustannéj potrzebuje zkąd inąd pomocy, aby jako tako w klasie podołał iść za drugimi. Często potem najusilniejsza praca nie potrafi naprawić złego, i chłopiec chociaż z natury wcale na umyśle nie upośledzony, przez fałszywy, mechaniczny sposób uczenia początków, tak osłabił sobie władze umysłowe, że w szkołach uważany jest za tępą głowę, za nieuka.

Cóż więc znaczy taka nauka języka ojczystego, dawana przez nauczyciela w domu, jeżeli chłopiec przez nią nietylko biegłości potrzebnéj sobie nie przyswoi, ale nawet wrodzone siły umysłowe osłabi i przytłumi? — Może domowa nauka języka polskiego nauczy go przynajmniéj czysto, poprawnie mówić i jasno się tłumaczyć? — Gdzież tam! — Gdyby przynajmniéj taki skutek miała nauka, gdyby prywatni nauczyciele dzieci nasze nauczyli chociaż tylko mówić dobrze, t. j. nie dyalektem prowincyonalnym, ale czysto po polsku i wyraźnie myśli swoje tłumaczyć, mieliby jaką taką zasługę, może przynajmniéj nie należałby u nas do wyjątku ten Polak, który i mówi i pisze w języku rodowitym czysto, popra-

wnie. Ale jakże się chłopiec ma nauczyć przy niejednym guwernerze dobrego wysłowienia się własnemi słowy, jeżeli wszystkich potrzebnych mu rzeczy, uczy się tylko z książki na pamięć, jeżeli wciąż się tylko uczy na pamięć reguł, definicyi, wyjątków, wokabuł, jeżeli nie potrzebuje nigdy zastanawiać się i natężać, zdań albo peryodów budować, rzeczy jakich opisywać, własnemi słowy opowiadać? Dzieci też nasze, chociaż kilka lat spędzą na nauce, częstokroć tak źle nawet mówią po polsku, że nie raz uszy bolą od słuchania.

Jeżeli nauka języka ojczystego ograniczać się tylko ma na wyuczeniu się na pamięć jak papuga samych definicyi, suchych reguł z gramatyki Muczkowskiego, deklinacyi i konjugacyi, których zastosować dziecko nie umie, nie uczy się; to lepiéjby się wcale tych rzeczy nie uczyło, a przynajmniéjby umysłu swego nie przytępiło, przynajmniéjby nie osłabiło i nie wykoślawiło zdrowego, naturalnego swego rozumu. Nauka elementarna ma iść w pomoc naturalnemu rozwojowi rozumu, ale nie wbrew jemu. Gdy raz chłopiec nawyknie uczyć się wszystkiego na pamięć, gdy uczyć się będzie pamięciowo definicyi i reguł, a nie przyzwyczai się każdą definicyą i regułę zastosować; to nietylko definicyi i reguł nie zrozumie, ale nawet, nawyknąwszy raz do pamięciowéj nauki, późniéj niczego, choćby dowodów matematycznych, inaczéj nauczyć się nie potrafi, tylko na pamięć. Od słabszéj lub mocniejszéj pamięci, zawiśnie wtenczas całe jego powodzenie w szkołach. A czy nie znamy dużo takich uczniów, którzy nawet matematyki uczą się na pamięć? Nietylko uczniów, znamy i nauczycieli, którzy uczniom każą się na pamięć uczyć tego całkiem na zastanowieniu i rozumie opartego przedmiotu.

Nauka języka polskiego powinna być podstawą nauki języków obcych, jak niemieckiego, łacinskiego, francuzkiego. Zwyczajnie, kiedy chłopiec nauczył się czytać, pisać i cokolwiek rachować, zaraz go uczyć zaczynają gramatyki łacinskiéj. Nie ma to być. Elementa są w każdéj mowie te same: w każdym języku są rzeczowniki,

słowa, przymiotniki i t. p.; w każdym języku na jeden sposób buduje się zdanie; w żadnym języku nie może być zdanie bez subjektu i objektu; ale tylko w ojczystym języku dziecko potrafi zrozumieć *znaczenie* rzeczownika, słowa, przymiotnika, podmiotu, orzeczenia, uzupełnienia, bliższego określenia; w ojczystym tylko języku może zrozumieć teoryą zdań i nauczyć się budowania peryodów. A więc od nauki języka ojczystego wszelka gramatyka, nauka wszelkich języków zaczynać się niezbędnie powinna.

Według naszego przekonania, jedynie naturalna, rozumna, do stopniowego rozwijania umysłu dziecka zastosowana metoda nauki języka ojczystego, jest metoda Wursta w Niemczech powszechnie używana. *) Metoda ta idzie od rzeczy do wyobrażeń, od wyobrażeń do pojęć, od pojęć niższych do coraz wyższych, coraz więcéj rozwiniętych, ogólnych. Definicya przychodzi sama po wykształceniu wyobrażenia o rzeczy; definicyą uczeń sam sobie tworzy. Gramatyka nie zaczyna się tu od części mowy, deklinacyi, konjugacyi, definicyi i wyjątków, ale od najprostszego zdania, od zdania gołego, złożonego tylko z podmiotu i orzeczenia. Dziecko nie gada jak papuga, co jest rzeczownik, przymiotnik, słowo, przyimek, ale z namysłem i zastanowieniem uczy się budować zdanie i zastanawia się nad częściami i budową tegoż, przyczem poznaje wszystkie części mowy, ich odmiany, zgodę podmiotu z orzeczeniem; uczy się w sposób nader jasny i zrozumiały a nawet miły zdania uzupełniać, rozszerzać, ściągać, rozwijać; uczy się najpierw porządnie o rzeczach myśleć, a następnie myśli swoje wyraźnie tłumaczyć i w porządnie zbudowanych zdaniach logicznie, gramatycznie i ortograficznie pisać. Z każdéj swojéj czynności umie zdać sprawę; zawsze wie dla czego co robi, a postępuje tak

---

*) Praktische Sprachdenklehre für Volksschulen und die Elementarklassen der Gymnasial- und Real-Anstalten, nach Beckers Ansichten über die Behandlung des Unterrichts in der Muttersprache bearbeitet von Raimund, Jakob Wurst.

nieznacznie ze stopnia na stopień, że nawet nie wie, jak się wtajemnicza w trudności językowe. Nie ma tu żadnego mechanizmu, żadnéj szarlataneryi, żadnych sztuk, skoków, niepewności i wahania się; owszem dziecko pomnażając zapas swych wiadomości wciąż się kształci, uczy myśleć, sąd o rzeczy sobie wyrabia. Są to same ćwiczenia myślenia i wysłowienia się ustnie i piśmiennie. Ale to prawda, że nauczyciel ucząc tym sposobem dzieci, nie może ograniczyć nauki swéj na samém zadaniu lekcyi a następnie wypytaniu tego co zadał; owszem musi on tu być wciąż czynny, pilny, uważny, musi dziecko rozumnie od rzeczy do rzeczy prowadzić, naukę mu wykładać, objaśniać, przykładami stwierdzać. Nie jest to więc taka wygodna nauka, jak zadać dziecku lekcyą i wyegzamenować je, czy się dobrze na pamięć nauczyło, a jeżeli się nie nauczyło, wyznaczyć mu karę, n. p. za karę dać mu jeszcze raz tyle do nauczenia się na pamięć, jak się to zwykle dzieje.

Chłopiec, który się powyższym Wursta sposobem uczyć będzie języka ojczystego, który oprócz tego, dla przyswojenia sobie biegłości gramatykalnych nauczy się i deklinacyi, i stopniowania, i konjugacyi, i wreszcie niektórych ważniejszych reguł i wyjątków, będzie umiał i dyktando bez błędów pisać, a co więcéj, i sam coś własnego napisać; nauka zaś języków obcych, jak gramatyki i języka łacinskiego i niemieckiego, pójdzie mu łatwo.

Jeżeli zaś nauczyciele prywatni albo nie znają tego elementarnego sposobu uczenia, albo wydawałby się im tenże za trudnym; jeżeli więc nie mogą oderwać się od staroświeckiego nudnego trybu uczenia, do którego raz nawykli; jeżeli nie umieją jasno wyłożyć nauki o zdaniu: to niechże się i trzymają zwyczajnéj gramatyki; niechże uczą po swojemu części mowy, deklinacyi, konjugacyi, reguł, wyjątków i definicyi; ale niechże przynajmniéj tak długo każdą rzecz objaśniają i wykładają, aż jéj dziecko nie pojmie, aż doskonale nie zrozumie reguły lub definicyi; niechże na każdą regułę podają zaraz przykłady; niechże chłopca nauczą, jak ma każdą regułę, każdą de-

finicyą zastosować. Niechaj nie przestają na saméj biegłości w czytaniu, ale każdą rzecz, którą uczeń przeczytał, każą mu, jak umie, własnemi słowy opowiedzieć i napisać; niechaj uważają, aby jasno się tłumaczył, aby nie mówił dyalektem prowincyonalnym, aby nie używał wyrazów, które rzeczy dobrze nie określają; niechaj go uczą pisać każdy wyraz i każde zdanie ortograficznie; niechaj mu wreszcie jak najwięcéj dyktują. Taka nauka przynajmniéj nie przytępi władz umysłowych, taka chociaż nie systemateczna nauka kształcić będzie w dziecku siłę myślenia, sąd o rzeczach i uczyć go wyraźnie mówić, opowiadać, pisać to co myśli, co wie, co czytał lub słyszał.

Język niemiecki. To cośmy powiedzieli o nauce języka polskiego, kubek w kubek da się zastosować do nauki języka niemieckiego. Bo jakże się dzieci uczą w domu po niemiecku? Oto także li mechanicznie. Zwyczajnie uczy nauczyciel dziecko niemieckich głosek, potem po niemiecku sylabizować, czytać, pisać ze wzorów, a w pomyślnym razie pisać dyktando, cokolwiek gramatyki bez zastosowania i kilkudziesięciu wokabuł. Na tem ogranicza się powszechnie cała nauka domowa języka niemieckiego, którego się chłopiec jeszcze więcéj mechanicznie uczy, aniżeli własnego, bo go nie rozumie. Nie sądzimy wcale, aby języka obcego nie można się inaczéj nauczyć, jak tylko pamięciowo, mechanicznie. Prawda, że inaczéj nie mogę się nauczyć wyrazów obcego dla mnie języka, tylko na pamięć, że inaczéj nie mogę się nauczyć czytania w nieojczystym języku, tylko mechanicznie; aleć nikt nie będzie tak ograniczony, aby utrzymywał, że na umiejętności czytania i na spamiętaniu wielu wokabuł, polega nauka i znajomość obcego języka. Na dwóch koniecznych warunkach polega nauka i znajomość obcego języka: na rozumieniu go i wysłowieniu się w nim, czy to ustnie, czy piśmiennie. Do tych dwóch rzeczy zmierzać powinna nauka obcego języka od samego początku. Na nic się dziecku nie przyda sama] biegłość czytania po niemiecku, chociaż jest konieczna, jeżeli ono

nie rozumie tego, co czyta; na nic mu się nie przyda, choćby największa ilość wokabuł, jeżeli ich nie potrafi wiązać w porządne zdania według właściwości języka; na nic mu się nie przydadzą wszystkie reguły gramatyczne, deklinacye i konjugacye na pamięć wyuczone, jeżeli ich nie umie zastosować, czy to przy tłumaczeniu, czy to przy ustném wysłowieniu się, czy też przy budowaniu zdań.

Skoro się chłopiec nauczył po niemiecku czytać i ze wzorów pisać, niechaj zaraz zacznie już to tłumaczyć z niemieckiego na polskie i z polskiego na niemieckie, już to składać i budować zdania po niemiecku. Gramatyce daj na początku pokój; niechaj pierwéj pozna uczeń części zdania po polsku i znaczenie części mowy w ojczystym języku; bo jakie znaczenie mają części mowy i części zdania w polskim języku, takie samo znaczenie mają i w niemieckim, a tylko — powtarzamy — w ojczystéj mowie poznać zdoła dziecko znaczenie podmiotu, orzeczenia, rzeczownika i t. d. Uczyć dziecko deklinacyi albo konjugacyi niemieckich lub łacińskich, kiedy jeszcze polskich nie zna, jest rzeczą nietylko niepotrzebną, lecz nawet szkodliwą; bo uczyć się będzie mechanicznie jak papuga, a nie będzie niczego rozumiało; uczyć się będzie tak zupełnie jak jakiéj bajki po chińsku według brzmienia chwytanego uchem; nie potrafi żadnego z takiéj nauki zrobić użytku; nie potrafi niemieckiéj deklinacyi albo konjugacyi zastosować czy to przy tłumaczeniu, czy też przy budowaniu zdań. No cóż się n. p. przyda dziecku wyuczenie się na pamięć deklinowania: der, die, das, jeżeli nie rozumie, nie potrafi użyć, zastosować drugiego, trzeciego lub czwartego przypadku? Na cóż mu się przyda wyuczenie się na pamięć czasowania sein, jeżeli nie potrafi czasu, osoby lub trybu zastosować? Znałem chłopca, który wybornie deklinował: der Vater, die Mutter, das Kind, który wybornie czasował: sein, haben, schreiben, a gdym mu kazał powiedzieć po niemiecku następujące zdania: matka kocha dziecko, ojciec dał dziecku książkę, będę pisał list, dzie-

cko ma dobrego ojca i dobrą matkę i kilka innych zdań podobnych, stał niezmiernie zadziwiony i odpowiedział mi: *tego ja się nie uczyłem*. I jakiż, pytam się, ma dziecko pożytek z podobnéj nauki form, jeżeli równocześnie nie uczy się stosować form do przykładów? Ileż to biednych chłopców namozoliło się, nim się wyuczyli na pamięć czasowania: amo, doceo, lego, audio, a nie nauczyli się przetłumaczyć najprostszego zdania: kocham ojca? Jeżeli dziecko ma dobrą pamięć, zdolne jest wyuczyć się na pamięć całéj etymologii, połowéj a nawet całéj jakiéj gramatyki niemieckiéj, a mimo to nie umieć jednéj myśli wyrazić po niemiecku, trzech wyrazów złożyć w jedno kształtne zdanie.

Kiedy się chłopiec nauczył jednéj jakiéj reguły, to niechaj nie uczy się drugiéj, póki na pierwszą nie potrafi powiedzieć i napisać choćby sto przykładów. A lepiéj jeszcze jest uczyć dziecko pierwéj przykładów, a potem podać mu regułę i wskazać na przykładach, jak ta lub owa reguła wszędzie się powtarza.

Najprostszy sposób uczenia dzieci polskich języka niemieckiego byłby taki. Skoro się chłopiec nauczył dobrze czytać po niemiecku i pisać ze wzorów, niechaj mu nauczyciel da w rękę dwie książki:

Poplińskiego przykłady do tłumaczenia z polskiego na niemieckie i z niemieckiego na polskie, czyli tak zwane dziełko Elementarbuch der polnischen Sprache i

Wolińskiego Handbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Polnische.

Na pierwszéj uczyć się będzie gramatyki niemieckiéj na przykładach w sposób prosty, naturalny i budowania zdań, na drugiéj tłumaczenia. I jedna i druga książka wypracowana jest metodycznie i praktycznie, i żadna inna ze znanych nam zastąpić ich nie potrafi. Gimnazyalna książka Schweminskiego do czytania niemieckiego i tłumaczenia, jest zupełnie niestosowna, a mianowicie do początkowéj nauki. Jest tak ułożona, jakby naumyślnie p. Schweminski chciał wszelkiemi językowemi trudnościami uczynić dzieciom polskim naukę języka niemieckiego nie-

możliwą. Skoro uczeń przełamie już główne trudności języka niemieckiego, niechaj nauczyciel tłumaczy z nim zdania z polskiego na niemieckie podług *„Książki do pierwszego czytania przez E. Estkowskiego,“* w któréj autor starał się rzecz opowiadać w zdaniach jak najprostszych, jasnych i krótkich, do tłumaczenia właśnie najstosowniejszych.

Prócz tego niechaj nauczyciel każe się uczniowi na pamięć przynajmniéj co dwa tygodnie nauczyć jakiéj krótkiéj i łatwéj do zrozumienia powiastki niemieckiéj, któréj się już poprzednio chłopiec nauczył dobrze tłumaczyć, i niechaj go przynajmniéj jednę godzinę w tygodniu ćwiczy w opowiadaniu własnemi słowy tego co czytał.

W taki praktyczny sposób uczący się chłopiec obcego języka może gruntownie poznać jego elementa, przełamać pierwsze trudności, przyswoić sobie masę wokabuł, nauczyć się budowania o własnych siłach zdań, umieć każdą regułę któréj się uczy zastosować, rozumieć to co czyta, tłumaczyć z niemieckiego na polskie i z polskiego na niemieckie i łatwe rzeczy opowiadać własnemi słowy. Dalsza nauka pójdzie mu w gimnazyum bardzo łatwo.

Język łaciński. Znamy takich chłopców, których tak zwani guwernerowie uczyli wszystkich łacińskich deklinacyi, konjugacyi, stopniowania i przypadkowania przymiotników, wszelkich wyjątków, słów nawet nieregularnych i t. p., a którzy nie umieli najprostszego zdania przetłumaczyć czy to z łacińskiego na polskie czy z polskiego na łacińskie, którzy nie mieli nawet wyobrażenia o tém co to jest zdanie i jak się formuje czy po polsku czy po łacinie, a o extemporaliach ani słyszeli. Wśród prywatnych nauczycieli jest niezawodnie połowa takich, którzy są tego przekonania, że trzeba pierwéj nauczyć chłopca całéj gramatyki łacińskiéj Poplińskiego, wszystkich w niéj zawartych reguł, form i wyjątków, a potem dopiero przystąpić do tłumaczenia, t. j. do robienia użytku z całego owego zapasu reguł. Lecz jakaż ztąd korzyść? Oto

chłopiec, jak muł ciężarami, obładowany gramatycznemi regułami i wyjątkami, zmęczony i osłabiony tą pamięciową pracą, poci się, stęka, aby ciężkie to brzemię coraz się powiększające udźwignął pamiecią, i to nie dla korzyści swojéj, ale dla widzimisię nauczyciela. Łacina tak mu się oprzykrzy, jak furmańskiemu koniowi codzienne ciągnienie obładowanego wozu. Nie możemy wystawić sobie nic bardziéj uprzykrzonego, nic nudniejszego, nic niepożyteczniejszego, nad podobną naukę języka łacińskiego. Nawet nie wiemy, czy może być coś szkodliwszego dla umysłu dziecka, nad taki nierozumny tryb uczenia. Gdybyśmy mieli chłopca do nauki już dojrzałego a potrzebowali dłań nauczyciela, wolelibyśmy raczéj aby dziko rósł wśród natury, aby się przepadał za zabawami dziecinnemi, aniżeli dnie i wieczory marnował na takiéj bezużytecznéj, mechanicznéj nauce; przynajmniéjby nie obrzydził sobie nauki i nie wykośławił wyobrażenia o niéj, t. j. o tem, za czém wszyscy szlachetni ludzie ubiegać się mają, co dać ma młodemu klucz do wszelkich umysłowych roskoszy. Mniejsza już o przyjemności, jakie nauka młodemu sprawiać powinna; niechże już chłopiec uważa, że nauka to nie zabawa, nie igraszka ale trud, lecz niechże ten trud obiecuje mu przynajmniéj korzyści na przyszłość. Tymczasem mechaniczna nauka gramatycznych reguł i wyjątków bez zastosowania, nietylko nieobiecuje żadnych korzyści, ale wyrządza nawet szkodę młodemu umysłowi.

Zwyczajnie chłopiec, póki się uczy w domu, wciąż się tylko uczy gramatyki w sposób najnudniejszy pod słońcem, a dopiero zaczyna się uczyć stosować reguły do przykładów, kiedy przychodzi do gimnazyum. Pierwszy lepszy rzemieślnik powinienby nauczycielowi takiemu posłużyć za przykład, jak ma uczyć. Bo czy krawiec albo zdun wykłada uczniom swoim pierwéj przez kilka lat teoryą szycia, przykrawania szat albo lepienia garnków, a potem dopiero, gdy już poznali reguły, gdy już wyuczyli się teoryi, każe im podług danych prawideł szyć lub garnki lepić? A jednakże większa połowa

nauczycieli podobnie uczy, i to kosztem biednych umęczonych dzieci.

Pytamy się, czemże są regały, definicye, formy? Czy nie abstrakcyami? A czy to dziecko może pojąć abstrakcyą? Dzisiejsi nauczyciele postępują tak samo jak owi w dawnych czasach, którzy kazali pierwéj młodzieży nauczyć się całego Alwara na pamięć, a potem dopiero przystępowali do tłumaczenia i czytania autorów.

Gdyby nauczyciele nasi prywatni a nawet i nieprywatni, przeczytali z uwagą choćby jedno dziełko pedagogiczne, choćby jednę rozprawę n. p. Diesterwega o sposobach uczenia, nie uczyliby w tak mechaniczny, częstokroć nawet dziki i nieludzki sposób, jak uczą. Gdybyśmy nie obawiali się ściągnąć na siebie za wiele może gniewu, wykazalibyśmy naocznie, na przykładach, jaki mechanizm panuje po wyższych naszych zakładach naukowych w sposobach uczenia. Możeby nam nie dano wiary, gdybyśmy przytoczyli wszystkie definicye, których chłopcy uczyć się muszą na wstępie do niejednego przedmiotu naukowego, których to definicyi ani rozumieją ani rozumieć mogą, bo to abstrukcye, do których pojęcia potrzeba zapasu wiadomości i do pewnego już stopnia wykształcenia umysłowego.

Lecz wróćmy się do łaciny. Najnaturalniejszy, najprostszy tryb uczenia początków łaciny, byłby praktyczny sposób, w jaki uczy D. F. Ahn języka francuzkiego.*) Starsi zaś uczniowie w wyższych klasach mogą i powinni uczyć się języka łacinskiego umiejętnie, z wszelką ścisłością i znajomością gruntowną tak reguł jak i najdrobniejszych wyjątków.

Lecz aby zmienić sposób uczenia początków łaciny, aby zacząć naukę tego języka nie od reguł ale od przykładów stosownie ułożonych, aby na przykładach uczyć reguł, aby od razu chłopca uczyć tłumaczenia zdań łacińskich na język polski i budowania zdań po łacinie; potrzebaby pierwéj postarać się o stosowne książki, po-

---

*) Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der französischen Sprache.

trzebaby zupełną w tym względzie zaprowadzić reformę. Według naszego przekonania, mogłyby i powinnyby chłopcy aż do kwarty a nawet tercyi uczyć się łaciny przedewszystkiem *praktycznie*. Że jednakże nie mamy odpowiednich książek elementarnych, że potrzeba aby pierwéj wyrobiło się jasne w téj mierze pojęcie rzeczy, że wreszcie wiemy, jak wielu znaleźlibyśmy oponentów, gdybyśmy się upierali przy takowéj zmianie nauki łaciny; przeto nie obstawamy uporczywie przy naszém widzeniu rzeczy, ale żądamy tylko, aby nauczyciele, zwłaszcza prywatni, przynajmniéj cokolwiek rozsądniéj uczyli początków łaciny, żądamy w imieniu dręczonych dziś mechaniczną nauką chłopców, aby ich nie uczono gramatycznych reguł bez przykładów, teoryi bez praktyki, formy bez zastosowania. Niechże wreszcie uczą nauczyciele, jak dotąd uczyli, najpierw deklinacyi i konjugacyi; ale niechże przynajmniéj zaczynają nie od łacińskich lecz od polskich deklinacyi i konjugacyi; gdy się chłopiec nauczy już pierwszéj deklinacyi łacińskiéj, niechże nie idą do drugiéj, lecz każą mu pierwéj tłumaczyć ustnie i piśmiennie jak największą ilość odpowiednich przykładów, a tak niechaj łączą zawsze teoryę z praktyką.

Gdyby to w naszéj mocy było, wydalibyśmy rozkaz i instrukcyą do wszystkich nauczycieli prywatnych, którzy podejmują się obowiązku przygotowania chłopców do szkół, aby przynajmniéj przez dwa pierwsze lata kształcili uczniów swoich tylko w ojczystym języku i tylko za pomocą języka ojczystego, i to nie trybem mechanicznym, ale w sposób elementarny, rozumny, kształcący. Pierwsze rozwinięcie sił umysłowych, wykształcenie pierwszych podstawnych wyobrażeń, odbyć musiałoby się za pomocą języka ojczystego. Rzeczownik, przymiotnik, słowo, przyimek, jest trudniejszém dla dziecka pojęciem, aniżeli pojęcie rzeczy, przymiotu, czynności i stosunku jednéj rzeczy do drugiéj. Zatem trzeba pierwéj wykształcić w dziecku pojęcie rzeczy, a potem pojęcie rzeczownika; pierwéj pojęcie przymiotu a potem pojęcie przymiotnika; pierwéj pojęcie czynności a potem

pojęcie słowa; pierwéj pojęcie stosunku rzeczy do rzeczy, a potem pojęcie przyimka, który ten stosunek oznacza. Pierwéj kazalibyśmy uczyć dzieci, jak mają o każdéj rzeczy coś rozumnego pomyśleć i powiedzieć, a potem dopiero dalibyśmy pojęcie zdania; pierwéj kazalibyśmy nauczyć tworzenia zdań, a potem dopiero uczyć teoryi budowania zdań i zastanawiania się nad ich częściami. W ojczystym tylko na początku języku kazalibyśmy uczyć poznania i budowania wszelkich rodzajów zdań, a nawet szykowania peryodów. Prócz tego przez całe dwa lub trzy pierwsze lata kazalibyśmy chłopcu jak najwięcéj czytać, to co czytał logicznie i gramatycznie rozbierać, własnemi słowy powtarzać, opowiadać, opisywać; a potem dopiero, kiedyby już umysł ucznia wykształcił się do pewnego stopnia, kiedyby już chłopiec umiał się nad każdą rzeczą zastanawiać, logicznie i gramatycznie tworzyć zdania, kiedyby najpierwsze wyobrażenia i elementarne pojęcia za pomocą języka ojczystego miał już wykształcone, słowem, kiedyby już umysł jego nie był surowy ale owszem uprawiony i zdolny pojmować każdą elementarną naukę: kazalibyśmy go uczyć języków obcych, mianowicie języka łacińskiego i niemieckiego, i to w taki sposób, jakiśmy wyżéj wskazali. Nauka tak łaciny jak i niemieckiego języka, byłaby wtenczas dla chłopca nietylko łatwą, ale nawet nauką przyjemną i kształcącą; bo uczeń przystępowałby do niéj z umysłem już rozwiniętym, z pojęciami już gotowemi, z podstawnemi wyobrażeniami już wykształconemi, i całą uwagę i pilność swoję zwracałby odtąd tylko na spamiętywanie wokabuł i poznawanie różnicy i właściwości językowych. Ponieważ umiałby już tworzyć i szykować zdania po polsku, przeto uczyłby się teraz tylko zastosowywania znanéj już teoryi i reguł które posiada do właściwości języka obcego; z przyjemnością i korzyścią porównywałby budowę zdań po łacinie i niemiecku z budową zdań po polsku: z przyjemnością i namysłem przelewałby zdania polskie na język łaciński i niemiecki i przeciwnie; różnice i właściwości języka obcego tym mo-

cniéj utkwiłyby mu w pamięci; wyjątków uczyłby się łatwo, bo to są szczegóły, które uwydatniają ogólną regułę. Potrzebaby tylko jak najwięcéj dawać chłopcom ćwiczeń, jak najwięcéj zdań kazać tworzyć i pisać, jak najwięcéj tłumaczyć i rozbierać, a po niemiecku prócz tego opowiadać własnemi słowy. Ręczymy, że tym sposobem kształcony każdy chłopiec dobrym będzie uczniem przez wszystkie klasy w gimnazyum, i że żadna nauka nie będzie dla niego za trudną.

Rachunki. Prędzéj darować nauczycielom można, że języka łacińskiego i niemieckiego uczą mechanicznie, bo tu znaczna, chociaż podrzędna część nauki istotnie opiera się na pamięci saméj; i tak wokabuł, wyjątków a nawet reguł i form uczyć się trzeba na pamięć; lecz żadną miarą tego darować im nie można, że i rachunków uczą mechanicznie. Rachunków nie można się tak na pamięć uczyć, jak bajki, wyjątków gramatycznych lub deklinacyi; bo nauka rachunków całkiem polega na kombinacyi myśli, na rozwadze, zastanowieniu się, namyśle; żadnego zadania arytmetycznego z świadomością rozwiązać nie można bez namysłu, bez jasnego rozumienia tego o co idzie, bez samodzielnéj pracy umysłu. Rachować, znaczy logicznie, jasno, z matematyczną ścisłością myśleć, szukać i znajdować prawdy niezbite, oczywiste; znaczy w umyśle ilości kombinować, dodawać, odejmować, mnożyć, dzielić; znaczy odbywać w głowie logiczny proces. Rachunki wymagają więc ciągłéj czynności umysłu; im kto bystrzejszy ma umysł, tym lepiéj rachuje, tym trudniejsze i zawilsze rozwięzuje zadania. — Umysł tępy i ograniczony żadnego skombinowanego zagadnienia o własnych siłach rozwiązać nie potrafi. Zatem uczyć rachunków, znaczyć powinno: ćwiczyć umysł, t. j. kształcić bystrość, uczyć szybkiego myślenia, łatwego oryentowania się, natężania władz duszy, logicznego ścisłego myślenia.

Tymczasem bodaj który inny przedmiot naukowy wykładają zwykle nauczyciele tak niewłaściwie, tak fałszywie, jak rachunki. Najczęściéj, zamiast nauką rachunków

kształcić, przytępiają umysły młode. Sztuka rachowania jest najwięcéj przeciwna mechanizmowi; powszechnie zaś tylko mechanicznie wykładają rachunki. Nauczyciel nie prowadzi chłopca od najniższego stopnia na coraz wyższy, nie uczy go działać liczbami, nie naprowadza go, jak ma sam o swéj mocy ilości składać, rozkładać i kombinować, jak ma z dwóch danych ilości wyszukać trzecią; ale powiada mu: rób tak i tak; to dodaj, to odejmiéj; to a to pomnóż lub podziel; to z tem zesumuj i tu podpisz i t. p.; dają więc uczniowi jak w gramatyce regułę-albo przepis, podług którego każą mu rachować, i to tylko na tabliczce.

Powszechny tryb uczenia początkowych rachunków jest następujący. Chłopiec zaczyna naukę rachunków od pisania liczb; kiedy się już nauczył pisać liczby od 1 do 100 albo od 1 — 1000, napisze mu nauczyciel kilka liczb i pokazuje, jak się dodają. Powiada n. p.: „Dodaje się od prawéj ręki do lewéj; najpierw zesumują się liczby w pierwszym rzędzie, potem w drugim, trzecim i t. d.; jeżeli w pierwszym rzędzie wypadnie suma 25, to 5 podpisuje się pod tym samym rzędem a 2 dodają się do drugiego rzędu.“ Cała sztuka takiéj operacyi polega tylko na pamięci: bo jeżeli dziecko dobrze sobie spamiętało tryb, jakim rachował nauczyciel, potrafi także na sposób jego zrobić dodawanie; jeżeli zaś nie spamiętało, własnym rozumem zadania nie wyrachuje. Chłopiec jak widzi, że jego mistrz rachuje, tak robi i sam, i tak długo to powtarza, aż nie przyswoi sobie dostatecznéj mechanicznéj biegłości. W rok, we dwa, nauczy się dodawać, odciągać, mnożyć i dzielić tysiące, miliony, i biliony; nauczy się n. p. 30 liczb pomnożyć lub podzielić przez 15 liczb, do czego spotrzebuje pół arkusza papieru i pół dnia czasu. Następnie uczy się w taki sam sposób ułamków zwyczajnych, dziesiętnych i reguły trzech. Tryb tych operacyi od początku do końca w niczem się nie zmienia; uczeń zawsze tylko na tabliczce rachuje podług podanego przepisu, zawsze tylko naśladuje swego mistrza, który cieszy się, kiedy chłopiec, po

kilku latach mechanicznych ćwiczeń na tabliczce, umie zrobić łokciowe dzielenie albo mnożenie. Ale czy uczeń rozumie to co robi, czy wie zkąd ta lub owa reguła pochodzi, czy umie zadanie jasno i logicznie rozwiązać, czy potrafi skombinowany rachunek rozprowadzić, czy umie się zoryentować w każdém prostém działaniu arytmetyczném, czy będzie jeszcze umiał rachować, kiedy mu dane przepisy wypadną z pamięci, czy sobie sam dać potrafi w potrzebie radę, — o to zwyczajnie nauczyciel się nie troszczy, o to go głowa nie boli.

Niedawno temu przywiózł pewien ojciec chłopca do szkół i żądał, aby go wyegzaminowano i przyjęto do kwarty, a przynajmniój do kwinty, bo zaręczał, że syn jego już skończył wszystkie łacińskie słowa nieregularne, ułamki dziesiętne i t. d. Zapytano chłopca: ile czynią $\frac{2}{3}$ i $\frac{1}{5}$ talara? — ile kosztuje $6\frac{1}{2}$ łokcia sukna, jeżeli za łokieć kupiec żąda $2\frac{2}{3}$ talara? — którą częścią złotego jest 5 groszy polskich? — Zadziwiony chłopiec, który się już uczył ułamków dziesiętnych, odpowiedział: *„Takich rachunków ja się nie uczyłem; ja tylko umiem rachować na papierze.“*

Inny chłopiec z miernemi zdolnościami uczył się przez kilka lat w domu, a przez ostatni rok miał prymanera za nauczyciela. Oddany do szkół, złożył dobry egzamen do seksty; bo dosyć gładko czytał po polsku i niemiecku, dwa tylko błędy zrobił w pisaniu dyktando i dość prędko skończył dzielenie przez dwie liczby.*) Ojciec odjechał do domu z tém miłém przekonaniem, że syn jego jest jednym z najlepszych uczniów w sekscie, że na ś. Michał pewno dostanie promocyą do kwinty. Tymczasem chłopiec nie umiał po za egzaminem wyrachować w myśli, bez pomocy tabliczki, następujących zadań: ile jest 47 i 45? — ile 2 × 8 i 4 × 6? — ile czyni 97 — 29? — ile kosztuje mendel jaj, jeżeli za jedno

*) Wiadomo, że do seksty egzaminują tylko z czytania polskiego i niemieckiego, z pisania dyktando po polsku i niemiecku, cokolwiek z religii i każą zrobić małe dzielenie na papierze.

jaje płacić trzeba 4 polskie grosze? — ile wypadnie na każdego, jeśli 7 chłopców podzieli się 28 jabłkami?

Uczeń ten nietylko w rachunkach, ale i w żadnym innym przedmiocie wykładu nauczycieli dotąd w klasie nie pojmuje i prawie nic o własnych siłach zrobić do klasy nie umie, chociaż zresztą wcale nie jest ograniczony a w życiu towarzyskiém nawet rozumny i bystry. Zkądże to pochodzi, że w szkole żadnéj korzyści nie odnosi? Oto w domu, przez fałszywy tryb uczenia, nawykł do mechanicznéj tylko, pamięciowéj pracy, nie nauczył się przy swym prywatnym nauczycielu sam się zastanawiać, namyślać, umysł natężać, z namysłem, samodzielnie pracować; owszem mechaniczną nauką domową przytępił pierwotne swe siły umysłowe. Stratę poniósł ogromną: najpierw niczego się nie nauczył pożytecznego w tym czasie, w którym byłby się mógł wiele nauczyć, a powtóre cofnął się nawet w tył, bo niezawodnie więcéj umiał myśleć, zanim zaczął się uczyć, aniżeli dzisiaj jest zdolen. Czyliż każde inne dziesięcioletnie dziecko wiejskie, które się wcale nie uczyło, nie potrafiłoby naturalnym swym rozumem wyrachować: ile czyni 47 i 45, albo ile jest 2 razy 8 + 4 razy 6? Czy więc ów dziesięcio czy jedenastoletni chłopiec nie byłby umiał lepiéj rachować, niż umie dzisiaj, gdyby się był wcale rachunków nie uczył? Na cóż mu się przyda, że umie podług danego prawidła dodawać, dzielić lub mnożyć, jeżeli najzwyczajniejszych w życiu zachodzących zadań własnym rozumem rozwiązać nie potrafi? jeżeli tylko te przykłady wyrachować umie, których się uczył a innych cokolwiek odmiennych już nie?

Czy więc mechaniczna, tabliczkowa nauka rachunków nie jest dla umysłu młodego szkodliwą? Jesteśmy przekonani, że połowa prywatnych nauczycieli uczy w taki mechaniczny sposób rachować, jakiśmy wyżéj pokazali, i dla tego téż w naszych gimnazyach jest tak mało wśród uczniów dobrych rachmistrzów, głów myślących, matematyków. Nieszczęśliwy mechanizm naukowy zabija wszelką wrodzoną dzielność umysłu, odzwyczaja od zastana-

wiania się, natężania umysłu, przyduszą sam kwiat duszy. Mechanizm w uczeniu jest może przyczyną, że mamy tak mało samodzielnych, oryginalnych umysłów. Mechanizm naukowy nie ożywia sił duszy, ale je niszczy i wszystkie młode umysły w jednę formę wtłacza, na jeden model formuje; mechanizm naukowy obcina młode skrzydła ducha, wysusza wszelkie źródło, marnuje wszystek fundusz umysłowy.

Nauczyciel, który nie umie inaczéj uczyć rachunków, jak tylko na tabliczce albo na papierze, jak tylko mechanicznie, nie godzien być nauczycielem; bo albo nie pojmuje wcale celu téj nauki, albo téż jest tak leniwy, że mu się nie chce zadać pracy, by umysł ucznia za pomocą rachunków rozwijał i kształcił.

Przynajmniéj przez dwa pierwsze lata nauki, dziecko uczyć się powinno rachunków bez pomocy tabliczki lub papieru, powinien je nauczyciel ćwiczyć w tak zwanych pamięciowych rachunkach, t. j. zadawać mu stosowne zagadnienia z pamięci, i od razu, z pamięci, kazać je rozwięzywać. Tylko takie rachunki ćwiczą w uczniu pamięć, przytomność, uwagę, zastanowienie się i bystrość; tylko takie rachunki uczą logicznie myśleć, samodzielnie umysłem pracować.

Właściwy tryb uczenia rachunków jest następujący. Najpierw niechaj się dziecko nauczy rozwięzywać wszelkie zagadnienia arytmetyczne w okresie liczb od 1 do 10. Niechaj nauczyciel na samym początku wykształci w dziecku pojęcie ilości od 1 do 10; niechaj dziecko ma jasne wyobrażenie, ile to jest 2, 3, 5, 7, 9, 10; potem niechaj mu zadaje przykłady do wyrachowania n. p. takie:

1) ile jest: 2 + 1, 4 + 1, 6 + 1, 2 + 2, 4 + 2, 8 + 2, 3 + 3, 4 + 3, 7 + 3, 6 + 4, 5 + 5, 1 + 9, 2 + 8, 3 + 6, 4 + 5 i t. d. (dodawanie);

2) ile jest: 3 — 1, 5 — 1, 4 — 1, 8 — 1, 10 — 1, 4 — 2, 5 — 3, 6 — 2, 7 — 3, 4 — 4, 8 — 5, 10 — 4, 9 — 7, 8 — 6, 10 — 9 i t. d. (odejmowanie);

3) ile jest: 2 × 1, 3 × 2, 2 × 3, 3 × 3, 2 × 4, 2 × 5, 3 × 4 i t. d. (mnożenie);

4) ile jest: 4 podzielone przez 2, 6 przez 2, 6 przez 3, 8 przez 4, 9 przez 3, 10 przez 5, 8 przez 2, i t. p. (dzielenie);

5) ćwiczenia powyższe odbywać należy z liczbami mianowanemi; n. p. ile jest jabłek 2 i 3, 6 i 3, 4 i 5 i t. p.; ile pozostanie mi się orzechów, jeżeli mam 6 a dam komu 2, jeżeli mam 8 a dam z nich 3, jeżeli mam 10 a dam z nich 4 i t. p.; ile czyni razem groszy: 2 razy po 4 grosze, 3 razy po 3, 3 razy po 2 i t. p.; ile dostanie gruszek każde dziecko, jeżeli 2 dzieci podzieli się 4 gruszkami, 3 dzieci 6 gruszkami, 4 dzieci 8 gruszkami i t. p. Nawet i o ułamkach można już tutaj dać niejakie dzieciom wyobrażenie, n. p. w zadaniach: ile dostanie każde dziecko, jeżeli 2 dzieci podzieli się 5 jabłkami, 3 dzieci 7 jabłkami i t. p.

Podobne ćwiczenia najmniejsze dzieci zajmują, uczą rachować, kształcą uwagę, zastanowienie i bystrość.

Gdy nauczyciel przejdzie z dziećmi wszelkiego rodzaju ćwiczenia w okresie liczb od 1 do 10, niechaj potem zadaje tego samego rodzaju ćwiczenia w okresie liczb od 1 do 50, daléj od 1 do 100 i t. d. A zawsze powinny dzieci jak najwięcéj rozwięzywać zadań wziętych z życia i przy każdém zadaniu powtórzyć cały proces działania.

Nie jest naszym zamiarem przedstawienie tutaj całego sposobu uczenia elementarnych rachunków; chcieliśmy tylko zwrócić uwagę na fałszywy zakorzeniony u nas tryb wykładu tego przedmiotu i naprowadzić nauczycieli na lepszą drogę. Dla tego zakończymy rzecz o nauce początkowych rachunkach kilku tylko jeszcze uwagami.

Rachowanie odbywa się w umyśle; ilość, liczba jest pojęcie, jest coś umysłowego, jest produktem ducha; rachowanie jest więc czynnością, aktem ducha, rezultatem z dwóch danych nowéj ilości; odbywać się przeto

tylko może pracą umysłu, siłą myślenia. To też w właściwy sposób udzielana nauka ruchunków, napełnia umysł ucznia życiem, dzielnie kształci jego siły duchowe, ożywia wszystkie potęgi myślenia, pobudza go do robienia porównań i różnic, uczy go więc sądzić i uczy szukać prawd.

Tymczasem zakorzenione u nas wygodnictwo nałogowe, znane pod niemieckiém nazwiskiem szlendryanizmu, i mechanizm w nauce rachunków, tłumią, wiążą i zabijają umysły młode. To wygodnictwo nałogowe i ten mechanizm naukowy w innych krajach już w większéj części są wytępione, u nas zaś kwitną w całéj okazałości, na nieszczęście młodzieży, kwitną tak w prywatném nauczaniu, jak też w wyższych i niższych naszych szkołach.

Wygodnictwo nałogowe w nauczaniu, czyli tak zwany szlendryanizm, jest niczem inném, jak bezrozumném, bezdusznóm, bezmyślném postępowaniem po ubitéj drodze, jest głupi i niemy, niczego nie nauczy, przytłumia ducha, ale go nie kształci, czyni dziecko osowiałém, bezmyślném.

Mechanizm zaś jest to poruszanie się, praca, w któréj nie ma żadnéj siły, żadnego życia, jest to system ruchu, którego siła znajduje się nie wewnątrz ruchu, ale po za ruchem. Mechaniczne rachowanie jest to nic innego, jak odbywanie operacyi rachunkowych podług danych prawideł bez myśli i samowiedzy. Kto mechanicznie czy to rachuje, czy się czego-bądź uczy, czy cokolwiekbądź robi, jest niczem więcéj tylko bezrozumną machiną, nakręconym zegarkiem. A człowiek nie ma być machiną, nie ma być bezrozumném narzędziem; bo jest istotą organiczną, rozumną, duchową. Kto dziecko dresuje w bezmyślném rachowaniu, kto je zamienia w głupią machinkę rachunkową, która obraca martwemi znakami liczb, ten je wyzuwa z natury ludzkiéj, ten więzi i zabija jego ducha. A iluż to jest takich zabójców ducha dzieci u nas, ileż się to popełnia takich intelektualnych zabójstw!

Wszystkich rachmistrzów podzielićby można na dwa rodzaje: do pierwszego należeliby ci, którzy *liczbami* rachują, do drugich ci, którzy rachują tylko *znakami* liczb, czyli cyframi. Pierwszych nazwiemy *pamięciowymi*, drugich *mechanicznymi* rachmistrzami. Pamięciowy rachmistrz czyli prawdziwy rachmistrz, nie myśli o znakach liczbowych kiedy rachuje, ale rachuje w głowie liczbami; mechaniczny zaś rachmistrz nie rachuje liczbami, tylko cyframi, a więc bez cyfer, bez pióra, papieru, pugilaresu lub tabliczki rachować nie umie, a chociaż rachuje w myśli, to wystawia sobie że ma przed sobą napisane znaki liczbowe i rachuje w myśli zupełnie tak, jakby rachował na papierze. Ludzie, którzy od początku albo w ogóle tylko znakami liczbowemi czyli cyframi rachować się uczyli, prawie nigdy już później prędko i jasno z pamięci rachować nie potrafią. Rachowanie tylko cyframi, nie jest rachowaniem prawdziwém, ale nadużyciem, mechanizmem, szkodą wyrządzoną rozumowi ludzkiemu.

Zupełnie w odmienny sposób rachuje myślący rachmistrz, od rachmistrza mechanicznego, cyfrowego. Przypuśćmy, że jeden i drugi ma wyrachować w głowie, ile czyni 333 × 4? Myślący rachmistrz tak sobie postępuje: 4 × 300 = 1200; 4 × 30 = 120 + 1200 = 1320; 3 × 4 = 12 + 1320 = 1332; — albo téż 2 × 333 = 666 + 666 = 1332. — Mechaniczny zaś czyli cyfrowy rachmistrz wystawia sobie w głowie całą multyplikacyą i rachuje tak: 4 × 3 = 12, piszę 2 pozostaje się jedno; 4 × 3 = 12 + 1 = 13, piszę 3 pozostaje się 1; 4 × 3 = 12 + 1 = 13, razem 1332. Pierwszy rozważa zadanie, rozkłada i ułatwia je sobie, drugi multyplikuje mechanicznie, bez myśli, pamięta tylko co w myśli podpisał a co mu się pozostało.

Prawdziwy, myślący rachmistrz tylko wtenczas używa papieru, kiedy działanie jest zbyt długie, kiedy łatwo mógłby się pomylić, zresztą rachuje tylko w głowie, z pamięci; mechaniczny zaś rachmistrz, jakeśmy powiedzieli, bez papieru i ołówka rachować nie umie. Rachunki pamięciowe można doprowadzić do tak wysokie-

go stopnia, że mechaniczny, cyfrowy rachmistrz nie da wiary, kiedy usłyszy z pamięci rozwięzywane bardzo nawet trudne zadania arytmetyczne.

Myślący rachmistrz równie szybko rachuje i rozwięzuje zadania na papierze jak w pamięci, kiedy rachmistrz mechaniczny, cyfrowy, nietylko nie umie z pamięci rachować, ale nawet na tabliczce nie rozwiąże zadania, jeżeli regułę zapomniał.

Czas jest już wielki, abyśmy rozróżnić potrafili prawdziwą, kształcącą naukę od mechanicznéj, bezrozumnéj, bezdusznéj; abyśmy dzieci nasze kazali kształcić rozumnie, elementarnie, stopniowo; abyśmy przez każdą naukę ich umysł rozwijali i kształcili; abyśmy wykluczyli z nauki wszystko to, co siły myślenia osłabia i przytępia; aby szczególnie początkowych nauk uczyły się dzieci tylko elementarnie; abyśmy im dali w każdéj nauce fundament trwały, na którymby z pewnością dalszą naukę budować można.

Wszystkim nauczycielom rachunków polecamy rozprawę Diesterwega: „Der Unterricht in der Zahlenlehre," znajdującą się w pedagogiczném dziele: Wegweiser für deutsche Lehrer von Dr. F. A. W. Diesterweg, Direktor des Seminars für Stadtschulen in Berlin, 2 tomy; oraz

Faßliche Anweisung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen. Nach bewährten Grundsätzen und in methodischer Stufenfolge für Schullehrer-Bildungs-Anstalten, Gymnasien, Bürger- und Volksschulen bearbeitet von C. G. Scholz, Rector in Neiße. 1836, Halle bei Eduard Anton;

Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen. Als Leitfaden beim Rechnenunterricht und zur Selbstbelehrung. Von Dr. F. A. W. Diesterweg und P. Heuser. 1836. Halle;

Praktisches Rechenbuch für die unteren und mittleren Klassen der Elementarschulen, so wie auch Mädchenschulen. Von Diesterweg und Heuser. Elberfeld, 1838;

Aufgaben zum Kopfrechnen von Chr. G. Scholz, drei Hefte. Halle;

Lehmann, Dr., die Elemente des Rechnens und das neue elementarische Kopfrechnen, Breslau bei Aderholz, 1833.

Kto choć jednę tylko z wymienionych książek z uwagą przeczyta, ten na zawsze obrzydzi sobie w nauce rachunków mechanizm i zakorzenione u nas wygodnictwo nałogowe; ten starać się będzie przedmiot wykładać rozumnie, elementarnie; ten użyje rachunków jako dzielnego środka do rozwijania i kształcenia umysłowych sił młodzieży; ten potępi powszechny u nas tryb uczenia.

Początkowa nauka jeografii i historyi. Jak fałszywie wykładają a jak wykładać powinni nauczyciele początkową jeografią i historyą, powiedzieliśmy już w II i IV poszycie *Szkoły Polskiéj* na r. b. i odsyłamy tam ciekawych czytelników. Tutaj ograniczamy się tylko na przytoczeniu krótkiego ustępu o nauce historyi.

Jakże po partacku widzimy powszechnie, z małemi wyjątkami, udzielaną historyą dzieciom!

Dzieje są wielką epopeją czy to swego narodu, czy téż całéj ludzkości. Powinny więc téż mieć dla młodzi taki urok, jaki ma epos, a nauczyciel podobien być powinien do poety epicznego, do powieściarza opisującego dzieciom dawne dzieje, dawnych ludzi, dawne wojny; powinien tak żywo, zajmująco i malowniczo dzieciom opowiadać historyą, jak powieściarz ludowy opowiada fantastyczne powiastki, albo jak stary wojak opisuje wojny, w których brał udział lub kraje które widział. Takiego wykładu nauczyciela, dzieci tak ciekawie słuchać będą, jak ciekawie słuchają klechd ludowych i opowiadań starego wojaka.

Tymczasem ileż to guwernantek, nauczycieli elementarnych a nawet wyższych, zamiast własnemi słowy opowiadać młodzi historyą, takową czy to z nieznajomości, czy z lenistwa *dyktuje*, albo *każe czytać*, lub też *uczyć się w domu na pamięć z książek,* a w klasie powtarzać. Taka nauka historyi traci wszystek swój urok i na nic się przydać nie może. Kiedy nawet mniejszéj wartości powieść, biografia lub ustęp z historyi, ale własnemi słowy dzieciom opowiadany przez nauczyciela, jest dla nich rzeczą bardzo ciekawą; to najpiękniejszy, tylko odczytany, staje się dla nich rzeczą męczącą, oschłą i nudną.

Co zaś żywo umysłu dzieci nie zajmuje, to ich téż nie kształci, to nie przynosi im żadnego pożytku.

Guwernantki zwykle każą się uczyć panienkom na pamięć historyi z jakiéj książki, zadają stronnicę po stronnicy, niczego nie objaśniają, wszystko, czy najważniejszy wypadek czy drobnostkę, traktują w jeden sposób, jednym tonem, wypadków rzeczywiście wielkich nie podnoszą. Dla tego téż panienki, chociaż kilka lat uczą się historyi, istotnie historyi nie znają, nie mają żadnych jasnych wyobrażeń i pojęć, nie rozumieją żadnego faktu, żadnego czasu, żadnéj epoki, nie potrafią osądzić żadnego charakteru: słowem, ani umysłowo się nie rozwijają, ani pamięciowo się nie uczą najważniejszych faktów, dat i biografii — nie odnoszą więc żadnego pożytku.

Dyktowanie historyi jest jeszcze mniéj korzystne, aniżeli czytanie z książki lub uczenie się na pamięć; po prostu na nic się nie zda. Nie można bowiem dyktować całych obrazów, ale tylko szkic historyczny, a taki szkic tego, który jeszcze nie zna historyi, który się jéj dopiero zaczyna uczyć, niczego nie nauczy.

Ponieważ przedstawienie całéj metody uczenia historyi, wymaga osobnego i dłuższego artykułu, przeto ograniczamy się tymczasowo tylko na niektórych uwagach i skazówkach.

Dzieci powinny się uczyć najpierw powieści z pisma świętego, potem historyi ojczystéj a nakoniec historyi powszechnéj.

Najlepiéj jest, rozpocząć z dziećmi naukę historyi od biografii. Dzieci mają więcéj interesu dla pojedynczych bohaterów niż dla narodów.*) Biografie są tém dla dzieci, czem opisy podróży: budzą ich ciekawość do nauki, kształcą ich nietylko historycznie ale i moralnie, podnoszą ich umysł i sposobią wcześnie do rozwinięcia własnego charakteru. Biografie największych mężów staną

*) Chowanna.

się dla dzieci drogoskazami, po których oryentować się będą w dalszéj nauce historyi.

Po biografiach dawać powinien nauczyciel lub nauczycielka obrazki najważniejszych wypadków, jak wojen Cyrusa, Daryusza, Xerxesa, walki pod Termopilami, urządzenia Sparty i Aten, wojen Aleksandra Wielkiego, zbudowania Rzymu, wypędzenia Tarquiniusza a zaprowadzenia rzeczypospolitéj rzymskiéj, wojen z Kartagińczykami i zburzenia Kartaginy i t. p.; daléj obrazki rozszerzania się wiary chrześciańskiéj, wędrówek ludów, wojen Karola W., wojen krzyżowych i t. d.

Po takich obrazkach dać można pewien szkic historyczny i szkic ten coraz więcéj wypełniać.

Nakoniec przechodzić można historyą najważniejszych narodów, jak Persów, Żydów, Egipcyan, Fenicyjczyków, Greków, Rzymian, Kartagińczyków, Niemców, Francuzów, Anglików, Polaków, i t. p.

Historyą starożytną wykładać trzeba początkowym uczniom obszerniéj i dłużéj, niż nowożytną; bo pierwsza jest dla dzieci romantyczniejsza, bardziéj nauczająca i posilniejsza. Dla nich ma Herkules stokroć więcéj powabu od Bonapartego. *)

Wykład historyi powinien być pragmatyczny i religijny; t. j. mają dzieci zastanawiać się nad przyczynami i skutkami wypadków, i widzieć wszędzie Boga, jako ojca kierującego losami narodów.

Ważną jest bardzo przestroga dla nauczyciela, aby był w opowiadaniu i wykładzie historyi oszczędny, t. j. aby opisywał ludzi i fakta rzeczywiście najważniejsze, aby umiał się wstrzymywać od opisywania faktów i mężów drugiego rzędu.

Bez pomocy jeografii nie powinien nigdy historyi uczyć; ale czy to opisując jaką wojnę, czy kreśląc życie jakiego męża, czy opowiadając dzieje jakiego narodu, zawsze pokazywać na mapie, *gdzie* się co stało. Na nic się nie zda historya bez takiéj jeografii: inaczéj wszy-

---

*) Chowanna.

stkie fakta i dzieje ulecą z pamięci lub zmięszają się w chaos. —

Gdybyśmy mieli wiarę, że głos nasz znajdzie posłuchanie, że słowa nasze odnieść potrafią jakowyś skutek u nauczycieli i władz szkolnych, domagalibyśmy się, przez wzgląd na dobro uczącéj się młodzieży, reformy w sposobach uczenia; żądalibyśmy innego trybu uczenia w niższych klasach gimnazyalnych; żądalibyśmy, aby wszystkich przyszłych nauczycieli obeznawano przed wysłaniem ich na posady nietylko z tem *czego* mają uczyć, ale i z tem, *jak* mają uczyć; aby w trzech niższych klasach gimnazyalnych wykładano wszystkie przedmioty nie tak, jak to się powszechnie dzieje, pamięciowo, mechanicznie albo ze stanowiska umiejętnego, ale elementarnie, metodycznie. Gdyby nauczyciele gimnazyalni nie gardzili szczerą radą skromnego naszego pisma, radzilibyśmy im, tak dla ich jak i młodzieży dobra, aby starali się poznać poważne dzieła pedagogiczne i elementarne, n. p. Diesterwega, Schwarza, Niemajera, Denzla, Grasera, Jean Paula, Pestalozzego, Bazedowa, Salzmanna, Fellenberga, Tschockego, Lankastra i Bella, Jacotota, Cousina; aby się obeznali z wybornemi przepisami i instrukcyami Komisyi i Izby Edukacyjnéj i t. p., a przekonani jesteśmy, że szkoły nasze tylkoby na tem zyskały. Gdzież nasi wyżsi nauczyciele poznać mają właściwy, elementarny, metodyczny, przez najznakomitszych pedagogów wypróbowany sposób uczenia? Czy na uniwersytecie? Jeżeli który z wyższych nauczycieli wykłada w niższych klasach naukę w sposób właściwy, to zawdzięcza sposób swój albo przypadkowi, albo szczęśliwemu pomysłowi, rzadko zaś kiedy gruntownemu zbadaniu metod. Nie żądalibyśmy od wyższych nauczycieli poznania dzieł metodycznych, gdyby postawieni byli w możności zwiedzania sławę mających zakładów naukowych, jak się to n. p. działo za czasów Komisyi Edukacyjnéj.

Przedewszystkiem zaś chcieliśmy niniejszą rozprawą zwrócić uwagę tak rodziców jak i prywatnych nauczycieli, podejmujących się obowiązku przygotowania chłop-

ców do gimnazyum, na zakorzeniony u nas mechanizm i bezrozumny nałóg w sposobach kształcenia naszéj młodzieży.

Kto zaś nie dba o to, czy dzieci jego w taki lub owaki sposób uczyć się będą; czy guwerner albo guwernantka umysł ich kształcić i siły myślenia budzić i rozwijać potrafi; komu nic na tem nie zależy, czy syn albo córka jego uczyć się będzie rozumnie, elementarnie, albo pamięciowo, mechanicznie; kto uważa naukę jako rzemiosło, nauczyciela jako rzemieślnika i szkołę jako fabrykę; kto przekonany jest, że można się tak uczyć religii, języków, jeografii, historyi, rachunków i t. p. jak szycia, kopania, garnków lepienia; komu idzie tylko o to, aby syn jego nauczył się tyle reguł, wiadomości i wiadomostek, ile do pewnéj klasy potrzeba, mniejsza o to, w jaki sposób się tego nauczy, czy w rozumny albo mechaniczny: ten niechaj nie przebiera; ten niechaj bierze pierwszego lepszego nauczyciela albo nauczycielkę, jacy mu się nawiną; ten niechaj dzieci swoje oddaje do tych zakładów, gdzie traktują naukę jako rzemiosło; niechaj porucza syna swego takim nanczycielom lub zakładom, którzy jak majster ucznia, tak i oni ucznia swego przyrzekają wyzwolić, do téj lub owéj klasy przysposobić, po takim a takim upływie czasu. Ale my z naszego punktu zapatrywania się na ucznia i naukę nie możemy powiedzieć, aby to było dobrze i rozumnie, pedagogicznie, z korzyścią dla młodzieży.

O sposobach nauczania i o książkach dla dzieci.

(Z Czasu nr. 225, 226, 227, 237 i 238).

(Dokończenie.)

Przejdźmy teraz do innego rodzaju książek mających dążności wręcz przeciwne. O ile w poprzedzających pojętność i ciekawość wychowańców bywa trzymaną na wodzy, i niejako hamowaną w swoim polocie, o tyle w tych nasuwają im mnóstwo rzeczy całkiem niepotrzebnych, a nawet psujących niewinność serca. Pytam jak to pogodzić, gdy częstokroć ci sami rodzice co wyraźnie potępiają bajki i legendy i zdarzenia zmyślone poetycznych powieści, nie wahają się oswajać dzieci swoje z najsmutniejszemi nikczemnościami rzeczywistego życia, podnosząc czy to w rozmowach potocznych, czy też w podsuwaniu podobnych książek zasłonę kryjącą pogardliwe sprężyny towarzyskie? W pojęciu większéj liczby piszących każdy fakt stoi dziś za prawdę, a zmyślenie zawsze jest błędem; dla tego malując najczarniejsze zbrodnie i brzydoty moralne, zdaje im się że obraz ich musi być wierny. W ich wyobrażeniu niema nic trafniejszego jak obeznać dziecko z uroszczeniami i śmiesznościami jakiego modnego fanfarona, lub z próżnością i sztucznemi zabiegami światowéj kokietki; zato broń Boże, żeby dostało w ręce ***Tysiąc nocy i jedna***, lub słuchało bajek o strachach; bo kto wie, czyby nienauczyło się z nich intrygować jak wielki Wezyr, lub naśladować miłostki królewicza perskiego z piękną Szemsennihar!

Za to cały świat rzeczywisty w swojéj prozaicznéj brzydocie przedstawia się w niektórych książkach dla dzieci, gdzie można znaleść sceny kłócących się rodziców, na śmierć poważnionych braci, kradzieże, krwawe egzekucye, zawiści majątkowe, a wszystko w stylu potocznym, tem więcéj oburzającym, gdy właśnie przypomina niewinne lata, do których przemawia. Kto tu niewidzi ile grzeszą rodzice wtajemniczający wcześnie dzieci swoje w te szpetności moralne? Czyżto nie lepiéj zostawić je doświadczeniu, które prędzéj lub późniéj spełni rolę smutnego nauczyciela? Lepsza jest najgrubsza nie-

świadomość, niż zbyt wczesne obeznanie ze złem. W obronie tego sposobu oswajania młodości z zepsuciem świata powiadają, że ta świadomość złego daje broń odporną — lecz pytam, na co dziecku téj broni, kiedy opieka starszych długo jeszcze czuwać będzie nad niemi? Na co psuć serca obrazami zepsucia? — Rozsądne prowadzenie, uczciwe i bogobojne przykłady domowe, czyż niepotrafią zaszczepić dzielniejszéj odrazy od złego, niż malowidła częstokroć przesadzone już przez to samo, że usiłują stać się prawdziwemi? — Takie to spotkać można sceny w niektórych zachwalonych książkach dla dzieci — przyznam się, stokroć wolę powieści wschodnie i bajki pod kądzielą, one przynajmniéj na długo obronią młode serca od zaraźliwego zepsucia rzeczywistości.

Dla dopełnienia tego co się rzekło o powiastkach dla dzieci, zastanowimy się jeszcze nad jedną gałęzią tak zwanych dziełek religijnych w formie powieści lub romansu. Liczba ich mianowicie przerobionych lub przerobić się mających z francuzkiego, jest dosyć znaczną, a chociaż niezasługuje na rozbiór, wszelako przez wzgląd na swą jednostajność, zmusza do ogólnych uwag. Dalecy jesteśmy od nastawania na religijną dążność objawiającą się w niektórych książkach pisanych dla młodego wieku; przeciwnie, dążność ta znamionuje wielki postęp w pojęciach o wychowaniu, zamierza bowiem kształcić to wzniosłe uczucie i wpajać zasady, bez których wątpliwą byłaby trwałość wszelkich społeczeństw. Wszakże powstaję tylko na tego rodzaju książki, które mimo podszywania się pod religijność, niemogą wywrzeć zamierzonego skutku. Forma ich zwykle bywa powieściowa; lecz najczęściéj się zdarza, iż fikcya nieodpowiada nauce ogłaszanéj przez autora; widocznie liczy on na pobożność czytelnika, wnosząc, że go bardziéj będzie obchodzić rozprawianie w duchu bożym, niż osoby i zdarzenia całego obrazu. Ztąd téż nic nędzniejszego nad podobne utwory, ogołocone ze szczętem ze sztuki literackiéj, gdzie równie nieznajdziesz ani wynalezienia, ani stylu, a z prawdopodobieństwem jeszcze mniej możesz się spotkać. Nierzadko w pobożnych tych książkach uderzy cię największa sprzeczność między intrygą a rozwiązaniem, nieumiejętność w narysowaniu charakterów, i niestosowność z jaką osoby działają a mówią; gdyby nie częste przytaczania z pisma świętego, krytyka miałaby szerokie pole do żartu.

Wszystkie te i tym podobne zboczenia czyniące tego rodzaju dziełka mało użytecznemi lub wreszcie szkodliwemi, pochodzą w znacznéj części z tego, że poetyczną wyobraźnię, ten potężny żywioł duszy, usunięto z wychowania, jakby coś

szkodliwego. Dzisiaj zamierzono sobie każdą prawdę jakiéj bądź natury, zrobić przystępną dzieciom, oczy tych drobnych istot mają się gwałtem otworzyć, bez względu nawet na wyższe zamiary samego Twórcy, który je przyćmiwszy lekką mgłą pragnął może, żeby się otwierały tylko stopniowo. Zamiast tedy zatrzymać dziecię w różanym świecie zmyśleń uroczych i alegoryi, w którym jego wrażliwa dusza mogłaby sobie bujać swobodnie bez niebezpiecznych prób i zastosowań, gwałtem wpychamy je w sferę rzeczywistego życia, chociaż nie jest go w stanie zrozumieć, chociaż w stanowisku swojém fałszywe tylko może wyprowadzać wnioski z tego co widzi lub oświadcza.

O ile potępiam z gruntu książki ogołocone z poezyi zmyślenia, i interesu, a natomiast zapełnione suchemi prawdami, o tyle wielką wagę przywiązuję do książek religijnych trafnie zastosowanych do młodych umysłów. Dziecię równie się potrafi zająć przedmiotem światowym jak religijnym, byle w nim był dramat życia; i tak opowiadania prześladowań za wiarę, nawróceń, z przykładami odwagi moralnéj, głębokiéj skruchy i pokuty, mają powab dla dzieci, którego źródłem jest jeszcze coś wznioślejszego niż sama wyobraźnia. Któraż książka może być popularniejszą jak ***Święte niewiasty***, lub ***Polska matka świętych***, lub ***Żywoty świętych*** przez Skargę? Przypomnijmy sobie jakie te ostatnie robiły wrażenie na Karpińskim? W pamiętnikach swoich zapisał on wymownemi słowy tę epokę młodości, kiedy zaczytany w Żywotach, pragnął prowadzić żywot pustelniczy, lub téż puścić się do Indyów i Japonii i ogłaszać słowo boże, aby się korony męczeńskiéj dorobić. — Jest to chwilowa może exaltacya — ale od niéj pada taki odblask na całe późniejsze życie, że zawsze z niskości padołu umie się podnieść ku szlachetniejszym celom.

Przechodząc do książek dla dzieci bardziéj ścisłych, tojest naukowych, a których forma mniéj podlega receptom nowéj szkoły, widzimy ich nadzwyczajną obfitość, bo téż i odbyt mają liczny, a zatem i fabrykantów dostatek. Rozumiem w téj kategoryi książki szkolne, mające obeznać młodzież z wszystkiemi odkryciami i postępami nowoczesnéj nauki. Nauczyciele którzy cokolwiek nabyli doświadczenia, muszą przyznać prędzéj lub późniéj, iż we wszystkich poważnych gałęziach nauk ścisłych, wszelkie usiłowania dla upięknienia ich, uczynienia zabawnemi, łatwemi, pokazały się niedorzecznemi, a nawet szkodliwemi. Owe katechizmowe historye, jeografie, matematyki, fizyki itd., z głupiemi zapytaniami, wykrzyknikami, uwagami pobudzającemi do śmiechu, wszędzie wyszły już z używania, i chyba tylko u nas mają nieszczę-

śliwych naśladowców. Bo téż zaiste nic nas bardziéj nie gorszy, jak naukowa książka w kształcie rozmowy. O ile wyborną jest rzeczą nauka opowiadana żywym głosem, o tyle znowu ta sama metoda przeniesiona na papier traci wszelką swoją wartość, a nadając książce jakąś barwę pedancką i manierowaną, obudza tylko nieprzełamany wstręt w uczniach. Jeżeli bowiem traktowany przedmiot trudny jest do zrozumienia, tedy owe wieńce kwieciste niezdołają ubarwić ani usunąć tych trudności, jakie dziecko w ogarnieniu przedmiotu napotyka, jeżeli znowu nauka dlań jest przyjemną i zajmującą owe ozdoby na niewiele się przydadzą. Matka przyjmująca na siebie obowiązek uczenia swych dzieci, z łatwością i bez przymusu sama wynajduje te upiększenia, bo któż lepiéj umie naukę powabami zaprawić jak taka nauczycielka? W wychowaniu publiczném coś podobnego nie byłoby na swojém miejscu. Zresztą przypominam sobie co hrabia de Maistre mówi w swoich listach, że kto chce trudnéj rzeczy nauczyć się podług nowych ułatwionych metod, pewno nic nie będzie umiał, dla tego téż radzi zamknąć się, fałdów przysiedzieć i dzień a noc pracować. Pomimo szumnych ogłoszeń pewnych profesorów uczących jakiego języka w 24ch lekcyach — nie widziałem jeszcze nikogo ktoby z ich lekcyi skorzystał. Koniec końców, przypatrując się téj wzrastającéj codzień liczbie książek elementarnych, ułatwiających naukę, boję się, żeby młodzież nie traciła darmo czasu, który lepiej może być użyty. Wprawdzie znajdzie się w nich wiele pożytecznych nauk, ale w tem złe, że przy chęci ułatwienia wszystkiego, odejmują może smak do czytania książek ścisłych i poważnie naukowych. Zresztą tym sposobem przywyka młodzież żywić się autorami, których pamięć i sława kończy się najczęściéj z bieżącym rokiem; następnie na tandetnych utworach nie może kształcić się ani w języku ani w stylu; bo jak codzienne przekonywają przykłady, książki fabrykowane szczególniéj u nas w Galicyi, nie tylko uczyniły zupełny rozbrat z dobrym sposobem pisania, ale jeszcze przynoszą z sobą to uroszczenie, jakby od nich dopiero poczynało się bogactwo ojczystego języka. Dlatego jeźli można w wychowaniu prywatnem, a mianowicie po zakładach naukowych dla płci żeńskiéj, wypadałoby używać książek mających za sobą pewną naukową powagę. Jakżeż bowiem często zdarza się spotkać panienkę wychodzącą z pensyonu, która ani słyszała nawet o klasycznych dziełach naszéj literatury, gdyż całe swoje ukształcenie odbierała na tandetnych wyrobach spekulujących autorów lub księgarzy.

Wyraziwszy zdanie nasze co do większéj części płodów téj gałęzi literatury, spodziewam się otrzymać odpowiedź, że mimo tych narzekań na złe książki, w wieku dzisiejszym pojęcie dzieci daleko szybciéj się rozwija, oświata bardziej się szerzy, niż za pokoleń, które nas poprzedziły. Co prawda temu trudno zaprzeczyć, ależ przypuszczając ten fakt, nie możemy go przypisać tyle książkom edukacyjnym, ile raczéj wolności jaką mają dzieci czytywać książki wszelkiego rodzaju. Dzieci mają zazwyczaj to naturalne przekonanie, że jeżeli mogą używać czegoś co tylko starszym przystoi, tedy tem, co wyłącznie dla nich przeznaczone, niekontentują się.

Z tego postrzeżenia wynika ważny pewnik, zazwyczaj pomijany przez autorów i autorki piszące dla dzieci, a ten jest, iż linia graniczna między starymi a dziećmi mniéj zawisła od niższości ich pojęcia, a więcéj daleko od odmiennéj natury ich zdolności, ztąd więc udoskonalenie dziecięcia odbywające się z wiekiem, nietyle pochodzi z postępowego rozwoju pewnych zdolności, ile rozbudzenia nowych. Opierając się na téj zasadzie, musimy przyznać, iż prawdziwie dobra książka dla dzieci nie jest skróceniem dzieła pisanego dla starszych; bo też i samo dziecię nie jest małym staruszkiem. Prawdziwa tajemnica utworów tego rodzaju mieści się jużto w obrobieniu przedmiotu sposobem mniej oschłym a więcéj potocznym niż dla czytelników dojrzalszych, już w obudzeniu żywszego interesu napiętnowanego naturalnością i prawdą, a najbardziej w uroku prostoty, która jest szczytem sztuki; słowem, książka dla dzieci wymaga takiego rodzaju talentu, któryby w zupełnéj był harmonii z pojęciami i uczuciami tchnącemi całą wonią i świeżością tego wieku, w którym tak silnie zaczynają grać wszystkie tętna budzącego się życia. Nie w autorach więc piszących na rozkaz księgarza, lub spekulujących na łatwy odbyt książek tego rodzaju, ale w dziełach autorów mających sławę narodową, dzieci snadniéj mogą znaleść odpowiedni dla siebie pokarm, niż w płodach wyłącznie sobie przeznaczonych. Ileż to razy widziałem wypadające z rąk panienki, nudne *Rady matki dla córki*, mające szczepić gruntowne zasady, kiedy z najżywszem zajęciem czytała pamiętniki historyczne, a cóż dopiero utwory naszych wieszczy!

Nie ma nic fałszywszego, nad to wyobrażenie, a raczéj uprzedzenie, iż książki mogą być za mądre dla dzieci. Tylko nieograniczajmy je zbyt w wolności czytania, a zobaczymy jak same wybierać sobie będą coraz trudniejsze przedmioty. Jeżeli dziecię przeczyta Robinsona, tem samem rozciekawi się do poważniejszych podróży takiego kapitana Kooka, lub od-

kryć Kolumba; słowem każda podróż będzie dlań najpożądańszym pokarmem. To same w poezyi, z Krasickiego i Jachowicza bajek skoczy do ballad Mckiewicza, pochłonie pana Tadeusza, Wiesława, Pieśni Sielskie Witwickiego; czytałoby z równym zapałem Jerozolimę, Orlanda, a nawet homeryczne epopeje, gdyby przekłady dotychczasowe dały się czytać z przyjemnością. Kroniki szczególniéj niesłychany urok mają dla dzieci. Dla tego téż mniemam, że daleko pożyteczniej kształciłyby się nasze dzieci i w mowie ojczystéj i w wyobrażeniach, gdyby im dawano do rąk edycye dla nich zrobione z takiego Bielskiego, Górnickiego, Paska, Kitowicza, Reja, Skargi, i to nie w oderwanych kawałkach, ale w oczyszczonéj całości. — A taki np. *Przyjaciel Ludu* wydawany w Lesznie, gdzie tyle najrozmaitszych mieści się przedmiotów ozdobnych rycinami, prawdziwym może się nazwać skarbem, z którego dzieci czerpią i znajomość i miłość do rzeczy domowych. Zbiór ten zasługuje, aby się mieścił w każdym domu; co więcéj, możeby nawet było pożądaném, gdyby przejrzaną i oczyszczoną edycyą całego Przyjaciela Ludu podjęto. Nie znam bowiem pisma bardziéj zajmującego umysł dziecięcia i bardziéj rozwijącego takowy wszechstronnie.

Wracając do wolności czytania, jaką dziś zostawiamy dzieciom, możemy śmiało twierdzić, iż takowa nie wynika z przekonania jakiego głębszego, lecz z saméj konieczności rzeczy. Mnożąca się liczba wszelkiego rodzaju publikacyi, dzienniki, czytelnie, większy napływ książek po domach niż dawniéj, wszystkie te okoliczności razem wzięte sprowadziły ten wypadek, iż rodzice uważają swobodę dzieci w czytaniu książek, nie za coś pożytecznego i dobrego, ale za konieczność trudną do uniknienia. Z tem wszystkiem obawę sądzę być płonną, co do szkodliwych skutków wyniknąć mogących, z czytania dzieł niepożytecznych; albowiem trudno nam ostatecznie zawyrokować o skutkach dobrych lub złych wywieranych przez książki. Dopóki takowe nieniszczą w dziecięciu chęci do nauki, ani odrywają uwagi, szkodliwemi tem samem nie są, a wielce stają się pomocnemi w rzeczy, któréj nam ocenić trudno, dzieci bowiem mają instynktową ciekawość tępiejącą późniéj; nieraz ich zajmuje coś takiego, czego my pojąć nie umiemy; zbierają one na polu jałowem pozornie, złote nieraz ziarnka nauki. Co się tycze książek szkodliwych, obudzających namiętności lub psujących dobry smak, rzecz pewna, iż usuniętemi być powinny z przed oczu młodych istot — ale z drugiéj strony choćby się dziecko przypadkiem dorwało podobnéj ramoty, niebezpieczeństwo nie grozi, u dzieci bowiem śpi jeszcze namiętność, a smak się nie

wykształcił. Zresztą zdarzają się dzieła, gdzie obok wysokich piękności znajdują się kawałki niebezpieczne; jeżeli jednak książka taka koniecznie musi wpaść w ręce prędzéj lub późniéj — lepiéj jest, aby się to wcześniéj stało; — dziecię pięknością zostanie uderzone — zdrożności nie pojmie, lub nie postrzeże.

Uwagi powyższe nasunęły się mi z doświadczenia, mam bowiem przekonanie iż książki niewchodzące w poczet książek obowiązujących w szkole, największe zwykły robić wrażenie na małoletnim czytelniku. Czy może więc być zbawienniejszy środek jak dostarczać mu tego żywiołu, wszakże zachowując sobie pewien tajemniczy kierunek zastosowany do skłonności jaką młody umysł objawia. Do powyższéj myśli winienem dołączyć jeszcze drugą mającą niezmierną wagę. Wiemy iż w dziecięcych latach ciekawość bywa żywszą, cierpliwość wytrwalszą skoro ją pierwsza podtrzymuje; z tego powodu życzyłbym dawać dzieciom utwory klasyczne, których w późniejszym wieku czytać nie zechcą. Homer, traicy greccy, Wirgil, Jerozolima, Milton, Liwiusz, Plutarch, itd. są to ogromne skarby, które zdobyte w pierwszych chwilach życia, przechowują się do poźna i zaszczepiają wysoki smak, który na potem opierać się umie niedorzecznym często uroszczeniom i wybrykom mody. Wzory te nieśmiertelne geniuszu ludzkiego podobne są do staroświeckich naczyń srebrnych, moda może potępić kształty ich i grubą robotę, ale wartość wewnętrzna nie ginie nigdy.

Praca powyższa miała głównie na celu zwrócić uwagę na dobroć i piękność rzetelną właściwéj książki dla dzieci, a stawiając za wzór taką doskonałość, zapobiedz przezto szerzeniu się licznych ramot zalewających księgarnie. Każdy kto przepatrzy płody tego rodzaju, z łatwością przekona się iż jest pewna klasa piszących, która poświęciła pióra swe dzieciom, a to jedynie dla tego, że nie czuje się na siłach tworzyć coś lepszego. W ich wyobrażeniu ma to być rzecz niezmiernie łatwa pisać dla małoletnich; i mają słuszność, bo téż składaja głupie książki które i najgłupsze dziecko może zrozumieć, co wszakże nie odejmuje nicości i nieużyteczności tym pracom. Mniemam iż całe nieporozumienie wynika z niedopatrzenia lekkiéj różnicy jaka zachodzi między książką ***dziecinną*** a książką dla dzieci. Nic bowiem łatwiejszego jak pisać pierwszą a nic trudniejszego jak stworzyć drugą. Pierwsza nie wymaga wielkiego natężenia sił umysłowych, druga nie obejdzie się bez wyższego pojęcia i bystrości, a raczéj bez połączenia wielu rzadkich talentów. Pytam, jaki utwór może wymagać więcéj przyrodzonego i nabytego talentu, więk-

széj czystości pojęć, serca bardziej prostego, zdolności dostrzegawczej, a nadewszystko sztuki którаby umiała wszędzie ład wprowadzić? Słowem, piękny ten wzór powinien jednoczyć w sobie najwyższą sztukę z formą najprościejszą, co się wcale nierzadko spotyka nawet w książkach najsławniejszych autorów, a niedopieroż w książkach dla dzieci, kleconych zwykle przez talenta najostatniejszego rzędu. Kto bierze pióro do ręki w zamiarze pisania dla wieku dziecięcego, niech dobrze pomyśli jak pisać i jak sprostać temu pięknemu ideałowi.

WALNE ZGROMADZENIE
TOWARZYSTWA POMOCY NAUKOWÉJ W POZNANIU

dnia 20 *grudnia 1852*

i

SPRAWOZDANIE DYREKCYI TOWARZYSTWA

za czas od lipca 1851 do końca czerwca 1852.

Ze względu na ważność Towarzystwa Naukowéj Pomocy dla W. Ks. Poznańskiego, oraz dla obeznania z działaniami tegoż tych osób, do których roczne sprawozdania nie dochodzą, wreszcie celem obudzenia większego udziału dla téj tak pożytecznéj instytucyi; postanowiliśmy w piśmie naszém odtąd co rok podawać sprawozdania Dyrekcyi Towarzystwa P. N., jako téż wszelkie tyczące się tegoż dochodzące nas wiadomości.

Walne zebranie Towarzystwa P. N. odbyło się w Poznaniu dnia 21 grudnia. Zagaił je stosownem przemówieniem zastępca prezesa, Dr. Cegielski, poczem obrano p. Fran. Żołtowskiego na przewodniczącego obradom a p. Wegnera, syndyka konsystorskiego, na prowadzącego protokuł. Po przeczytaniu i przyjęciu protokułu z ostatniego walnego zebrania, sekretarz i podskarbi Towarzystwa, ksiądz kanonik Brzezinski, odczytał sprawozdanie Dyrekcyi T. P. N. za czas od 1 lipca 1851 do końca czerwca 1852. Następnie ks. regens Janiszewski zwrócił uwagę członków na brak udziału dla Towarzystwa wielu byłych stypendatów tegóż, którzy chociaż wykształcenie i pozycye swe zawdzięczają Towarzystwu P. N., przecież albo wcale do niego nie składkują albo téż

składki ich w stosunku do ich stanowiska i dochodów są zbyt małe; wniósł zatem, ażeby walne zebranie upoważniło Dyrekcyą do wydrukowania z imienia i nazwiska wszystkich dotychczasowych stypendyatów i rozesłania list tychże do Dyrekcyi powiatowych, aby te przy zbieraniu składek mogły niepoczuwającym się do moralnego obowiązku osobom wykazać, że były stypendyatami Towarzystwa i że mają *moralny obowiązek* wspierać dzisiaj to Towarzystwo, którego kosztem sami się wykształcili i stanowiska w społeczeństwie uzyskali. Walne zebranie jednomyślnie wniosek pochwaliło i przyjęło. Poczem, po załatwieniu nieporozumienia między główną Dyrekcyą T. P. N. a jedną z powiatowych, walne zebranie przystąpiło do wyboru członków Dyrekcyi w miejsce występujących; wybór padł na te same osoby, tak że skład Dyrekcyi głównéj w niczem się nie zmienił.

Sprawozdanie Dyrekcyi T. P. N. za r. 18$\frac{51}{52}$.

Jeżeli przy sprawozdaniu roku zeszłego zachęcała Dyrekcya Towarzystwa Pomocy Naukowéj jego członków do wytrwałości w dziele podjętém tą nadzieją, że kraj nie da upaść instytucyi wywołanéj przez jednego z najgodniejszych ziemi naszéj mężów, że owszem lubo w trudnych okolicznościach wszelkiemi siłami ją popierać będzie, składa dziś z prawdziwą radością w ręce Publiczności sprawozdanie z pierwszego roku trzeciego pięciolecia jako oczywisty dowód, że się w oczekiwaniach swoich nie zawiodła. Owszem skutek tegorocznych usiłowań pomyślny, nowéj dodaje otuchy, lepszéj przyszłości staje się rękojmią.

Skoro mimo powszechnéj obojętności dla spraw publicznych, jaka się w ostatnich czasach spostrzegać dawała, Towarzystwo Pomocy Naukowéj żadnego nie doznało w dochodach swoich uszczerbku, ale nawet powiększyć je jeszcze zdołało, widzimy w tém nowy dowód dawno już powziętego przekonania, że Towarzystwo zajmujące się kształceniem młodzieży na usługi kraju, stało się istotną potrzebą naszego Księstwa. Pocieszającém

zowiemy to zjawisko, bo nam jasno dowodzi, że wymieniona instytucya nie jest dziełem chwilowego i szybko przemijającego uniesienia i szału, ale głębokiego przekonania Publiczności naszéj, co jéj jedynie trwały byt zapewnić może.

Lubo skutek czynności Towarzystwa Pomocy Naukowéj w rzeczonym roku możemy mianowicie ze względu na okoliczności czasu nazwać pomyślnym, nie chcemy jednak bynajmniéj przez to wypowiedzieć, jakobyśmy w nim zupełne nasze zadowolenie i zaspokojenie znaleźli. Czujemy aż nadto dobrze, że te siły nie zdołają jeszcze wyrównać potrzebom kraju i przysposobić naukowo tylu ludzi do rozmaitych zawodów życia publicznego, ilu ich usługa kraju wymaga. Często Dyrekcya boleje nad tem, że uczącym się, li tylko z powodu braku funduszów, wsparcia odmówić i niejeden może talent w zaniedbaniu pozostawić musi. Sama gorliwość dla sprawy Towarzystwa mogłaby o wiele jeszcze dochody jego podnieść. Wyznać bowiem z boleścią musimy, iżbyśmy widoczniejsze jeszcze owoce prac Towarzystwa mogli byli pozyskać, gdyby komitety wszystkie z tą gorliwością były sprawę jego w swych powiatach popierały, jaką Dyrekcya z radością spostrzegła w niektórych i za jaką im publicznie składa podziękowanie. Nie omieszkała wprawdzie Dyrekcya w powiatach, w których komitety dotąd jeszcze się nie zorganizowały, albo czynnemi być poprzestały, przemawiać kilkakrotnie do serc Obywateli, jednakże nie wszędzie i nie zawsze jéj odezwy pomyślny odniosły skutek. Mimo to mocną mamy nadzieję, że przykład gorliwości innych powiatów pociągnie z czasem i resztę za sobą, pobudzi je do czynności i do regularnéj i wytrwałéj pracy dla sprawy Towarzystwa.

Stósownie do uchwały zeszłorocznego Walnego zebrania, miało Sprawozdanie każdoroczne zamieszczać wykaz zaległości z upłynionego roku podług powiatów rozłożony; Dyrekcya nie może téj uchwale Sprawozdaniem obecném uczynić zadosyć najpierw z téj przyczyny, że nie wszystkie powiaty, pomimo mnogich przypominań,

przysłały Dyrekcyi wykazy członków składkować mających na bieżące pięciolecie, a powtóre, iż rok ten będący pierwszym z owego pięciolecia i nową niejako przez to rozpoczynając w czynnościach Towarzystwa epokę, nie ma jeszcze przed sobą roku upłynionego, z któregoby zaległości mogły być wykazane, a nakoniec i z téj, że sprawozdanie obejmuje rok od ś. Jana do ś. Jana, Członkowie zaś składki swoje bieżące aż do końca Lipca opłacają; co więc za rok objęty niniejszém Sprawozdaniem w składkach zaległo, można dopiero w przyszłym roku obliczyć i w następującém Sprawozdaniu umieścić.

Bieg czynności Towarzystwa, a mianowicie Dyrekcyi, odbywał się zresztą trybem ustawami przepisanym i dawniéj zachowywanym tak co do korespondencyi jako téż co do rozrządzania funduszami i co do kontroli nad młodzieżą przez Towarzystwo utrzymywaną. Dyrekcya wzięła sobie mianowicie za obowiązek przestrzegać nietylko postępów w naukach, ale przedewszystkiem moralnego prowadzenia się młodzieży, wychodząc z tego przekonania, iż jeżeli towarzystwa zadaniem jest gruntowną oświatę w narodzie szerzyć, niemniéj i o to dbać musi, aby jéj owoce zbawienny przynosiły pożytek. Tym tylko bowiem sposobem wrócą się krajowi z stokrotnym procentem wydatki na ten cel łożone.

Następujące osoby składały w roku bieżącym Dyrekcyą Towarzystwa:

1) Mielżyński Maciéj, jako prezes. 2) Dr. Cegielski, jako zastępca prezesa. 3) Ks. Kanonik Brzeziński, jako sekretarz i podskarbi. 4) Czapski Franciszek. 5) Cieszkowski August. 6) Ks. Regens Janiszewski. 7) Łaszczewski Feliks. 8) Dr. Matecki. 9) Dr. Motty. 10) Ks. Dr. Prusinowski. 11) Potworowski Gustaw. 12) Radoński Anastazy. 13) Szułdrzyński Józef. 14) Wannowski profesor.

Posiedzenia Dyrekcyi zwyczajne, odbywały się co wtorek po pierwszym i piętnastym każdego miesiąca, nadzwyczajne zaś, w miarę potrzeby. Posiedzeń tych odbyła Dyrekcya w bieżącym roku w ogóle 32.

W ciągu roku składkowego $18\frac{51}{52}$: 1) Złożyło popis na wyższych Nauczycieli Gymnazyalnych Stypendyatów 2; 2) Złożył popis na Auskultatora Sądowego 1; 3) Po złożeniu popisu dojrzałości udało się na Uniwersytet 4; 4) Po złożeniu popisu dojrzałości wstąpił do Seminaryum Duchownego w Poznaniu 1; 5) Przeszło z Tercyi lub Sekundy do Alumnatu młodzieży sposobiącéj się do stanu Duchownego 2; 6) Złożyło popis na Nauczycieli Elementarnych: z No. I. 7, z No. II. 11, z No. III. 7, razem 25; 7) Na wyższego Ogrodowego złożył popis 1.

Przychód Towarzystwa w roku bieżącym wynosił:

a) ze składek bieżących i zaległych	7,174 Tal.	1 sgr.	8 fen:	
b) nadzwyczajnych dochodów było	1,081	— 14	— 9	—
c) waluta sprzedanych Listów Zastawnych $3\frac{1}{20}$ zasobowych na 300 Tal. włącznie z ubieżonym procentem . . .	284	— 14	— 6	—
Ogólnie	8,540 Tal.	„ sgr.	11 fen.	
Wydatek zaś wynosił razem	6 651 Tal.	24 sgr.	6 fen.	
Pozostało się więc w zasobie	1,888	— 6	— 5	—
Oprócz tego w listach zastawnych $3\frac{1}{20}$ . . .	2,060 Tal.			

Szczegółowy wykaz dochodów od 1 lipca 1851 do końca czerwca 1852.

A. Z Powiatów.

1) Babimostskiego 433 Tal.; 2) Bukowskiego 124 Tal. 15 sgr.; 3) Bydgowskiego 113 Tal.; 4) z Chodzieskiego nic nie wpłynęło; 5) Czarnkowskiego 271 Tal. 20 sgr. 6) Gnieźnieńskiego i miasta Gniezna 116 Tal.; 7) Inowrocławskiego nic nie wpłynęło; 8) Kościańskiego 395 Tal. 15 sgr.; 9) Krobskiego 50 Tal.; 10) Krotoszyńskiego 150 Tal. 5 sgr.; 11) Międzychodzkiego 27 Tal. 15 sgr.; 12)

Międzyrzeckiego 39 Tal., 13) Mogilnickiego 72 Tal. 10 sgr.; 14) Obornickiego 109 Tal. 10 sgr.; 15) Odalanowskiego 220 Tal. 7 sgr. 8 fen.; 16) Ostrzeszowskiego 42 Tal.; 17) Pleszewskiego 42 Tal. 15 sgr.; 18) z Poznańskiego nic nie wpłynęło; 19) Miasta Poznania z lewéj strony Warty 374 Tal. 5 sgr.; 20) Miasta Poznania z prawéj strony Warty 74 Tal. 15 sgr.; 21) Szamotulskiego 412 Tal.; 22) Średzkiego 357 Tal. 20 sgr.; 23) Śremskiego 1342 Tal. 21 sgr. 6 fen.*); 24) Szubińskiego 1122 Tal.**); 25) Wągrowieckiego 183 Tal. 15 sgr.; 26) Wschowskiego 327 Tal.; 27) Wrzesińskiego 510 Tal. 22 sgr. 6 fen.; 28) Wyrzyskiego 263 Tal.

Ogółem . .	7174 Tal.	1 sgr.	8 fen.	
do tego dochód nadzwyczajny	1081 —	14 —	9 —	
Waluta sprzedanych 300 Tal. w Listach Zastaw. W. Ks. Pozn. $3\frac{1}{2}^{0}_{0}$ . .	284 —	14 —	6 —	
Razem . .	8540 Tal.	„ sgr.	11 fen.	

A. *Dochód nadzwyczajny wpłynął od następujących osób:*

1) Legat ś. p. Koszulskiego złożony przez P. Biegańską z Potulic 550 Tal.; 2) X. Kluk z Grodziska remanent rozwiązanego Towarzystwa Pedagogicznego w Grodzisku 16 Tal. 29 sgr. 6 fen.; 3) X. Komendarz Müller w Czarnkowie darował 10 Tal.; 4) Księgarnia N. Kamieńskiego za eksemplarze dziełka „Bóg i ludzkość" 25 Tal.; 5) P. Laskowski z Kruszewa dodatek 10 sgr., 6) X. Proboszcz Breański z Tarnowy od Szanownego Duchowieństwa Dekanatu Bukowskiego 13 Tal.; 7) P. Maciéj hr. Mielżyński dywidendę za rok $18\frac{50}{51}$ od akcyi bazarowych ś. p. Dra Marcinkowskiego 33 Tal. 26 sgr. 4

*) W téj sumie zawarta jest składka jednoroczna P. Rogera hr. Raczyńskiego 500 Tal.

**) W téj sumie zawarta jest składka dwuletnia P. Arnolda hr. Skórzewskiego 1000 Tal.

fen.; 8) Tenże dywidendę za rok $18\frac{50}{51}$ od akcyi swoich 22 Tal. 11 sgr. 6 fen : 9) Księgarnia N. Kamieńskiego za dziełko „Rozmowy Polocha z Kaszebą przez X. Szmuka" 1 Tal.; 10) X. Proboszcz Pawlicki z Czerwonéj wsi pozostałe składki z innego Towarzystwa 27 Tal. 26 sgr.; 11) P. Lalewicz z Gaworzewa dywidendę za rok $18\frac{50}{51}$ od akcyi bazarowéj 11 Tal. 8 sgr. 9 fen.; 12) X. Kanonik Brzeziński dywidendę za rok $18\frac{50}{51}$ od akcyi bazarowéj 11 Tal. 8 sgr. 9 fen,; 13) P. Władysław hr. Zamojski 100 Tal.; 14) Królewski Urząd pocztowy zwrócił nadebrane porto 1 sgr,; 15) Towarzystwo zarodowéj owczarni remanent kassowy 13 Tal. 25 sgr. 11 fen.; 16) Remanent Kasy Ligi parafii ś. Małgorzaty w Poznaniu 10 Tal.; 17) X. Proboszcz Kowalewski ze Słupów 5 Tal.; 18) P. Maciéj hr. Mielżyńskich dywidendę za rok $18\frac{51}{52}$ od akcyi bazarowych 23 Tal. 10 sgr.; 19) P. Marya z Mielżyńskich hr. Bnińska dywidendę za rok $18\frac{51}{52}$ od akcyi bazarowéj 11 Tal. 20 sgr.; 20) X. Kanonik Brzeziński dywidendę za rok $18\frac{51}{52}$ od akcyi bazarowéj 11 Tal. 20 sgr.; 21) P. Kęszycka Brygitta dywidendę za rok $18\frac{50}{51}$ od akcyi bazarowéj 11 Tal. 8 sgr. 9 fen.; 22) P. Mycielska Elżbieta dywidendę na rok $18\frac{50}{51}$ od akcyi bazarowéj 11 Tal. 8 sgr. 9 fen.; 23) P. Potworowski Gustaw dywidendę za rok $18\frac{51}{52}$ od akcyi bazarowéj 11 Tal. 8 sgr. 9 fen.; 24) P. Szułdrzyński Józef dywidendę za rok $18\frac{50}{51}$ od akcyi bazarowéj 11 Tal. 8 sgr. 9 fen.; 25) P. Kęszycka Brygitta za rok $18\frac{51}{52}$ od akcyi bazarowéj 11 Tal. 20 sgr.; 26) P. Lalewicz z Gaworzewa dywidendę za rok $18\frac{51}{52}$ od akcyi bazarowéj 11 Tal. 20 sgr.; 27) P. Mycielska Elżbieta dywidendę za rok $18\frac{51}{52}$ od akcyi bazarowéj 11 Tal. 20 sgr.; 28) P. Potworowski Gustaw dywidendę za rok $18\frac{51}{52}$ od akcyi bazarowéj 11 Tal. 20 sgr.; 29) P. Szułdrzyński Józef dywidendę za rok $18\frac{51}{52}$ od akcyi bazarowéj 11 Tal. 20 sgr.; 30) P. Leitgeber z Poznania wygrany w zakładzie 1 Tal.; 31) Procent od Listów Zastawnych W. Ks. P. $3\frac{1}{2}\frac{0}{0}$ od 2060 Tal. z raty Bożego Narodzenia 1851 r. i Św. Jana 1852 72 Tal. 3 sgr.; 32) Procenta za Ku-

pony od sprzedanych Listów Zastawnych W. Ks. P. na 300 Tal. z raty Bożego Narodzenia 1851 5 Tal. 7 sgr. 6 fen.; 33) Procent za Kupony z trzech rat od Listu Zastawnego W. Ks. P. $3\frac{1}{2}\frac{0}{0}$ na 20 Tal. 1 Tal. 1 sgr. 6 fen. Razem 1081 Tal. 14 sgr. 9 fen.

Wykaz szczegółowy wydatków w roku 18$\frac{51}{52}$.

1) dla uczniów na uniwersytecie w Berlinie będących 390 Tal. 2) dla uczniów na uniwersytecie w Wrocławiu będących 1892 tal. 15 sgr.; 3) dito w Bonn 162 tal. 15 sgr.; 4) dito w Würzburgu 25 tal.; 5) dla uczniów w gimnazyum ś. Maryi Magdaleny w Poznaniu będących 1116 tal.; 6) dito w Lesznie 346 tal.; 7) dito w Trzemesznie 256 tal. 7 sgr. 6 fen.; 8) dito w Ostrowie 330 tal.; 9) dito w Chojnicy 12 tal.; 10) dito w seminaryum nauczycielskiém w Poznaniu 738 tal. 7 fen; 11) dito w Paradyżu 179 tal; 12) dito do wyższego przemysłu sposobiących się 243 tal.; 13) dito rzemiosł uczących się 45 tal.; 14) na oporządzenie uczniów gimnazyum św. Maryi Magdaleny w Poznaniu 64 tal. 27 sgr. 9 fen.; 15) dito seminaryum nauczycielskiego w Poznaniu 6 tal.; 16) na materyały piśmienne i książki dla uczniów gimnaz. św. Maryi Magdaleny w Poznaniu 9 tal. 27 sgr. 6 fen.; 17) na opłatę szkolną dla uczniów tegoż gimnazyum 193 tal. 27 sgr.; 18) dito gimnazyum Fryderyka Wilhelma w Poznaniu 4 tal. 7 sgr. 6 fen.; 19) na opłatę portorium za obrębem W. Ks. P. 1 tal. 24 sgr.; 20) na pensyą dla Kalkulatora Dyrekcyi 50 tal; 21) na pensye dla Kancelistów Dyrekcyi 120 tal.; 22) na pensyę dla woźnego Dyrekcyi 36 tal.; 23) na wydatki nadzwyczajne 174 tal. 22 sgr. 8 fen. — Razem 6396 tal. 24 sgr. 6 fen.

Lista stypendyatów w roku 18$\frac{51}{52}$.

1) Na uniwersytecie w Berlinie było w końcu 18$\frac{50}{51}$ stypendyatów 3, przybył 1, ubył 1, pozostało 3 [a]); 2) Na uniwersytecie w Wrocławiu było 11, przybyło 11,

a) 1 jednorazowe wsparcie otrzymał.

ubyło 3, pozostało 19 *b*); 3) Na uniwersytecie w Bonn był 1, przybyło 0, ubył 1, pozostało 0 *c*); 4) Na uniwersytecie w Würzburgu był 1, przybył 1, ubyło 2 *d*); 5) W gimnazyum ś. Maryi Magdaleny w Poznaniu było 27, przybyło 9, ubyło 13, pozostało 23 *e*); 6) W gimnazyum w Lesznie było 6, przybyło 4, ubył 1, pozostało 9 *f*); 7) W gimnazyum w Trzemesznie było 5, przybyło 2, ubyło 3, pozostało 4 *g*); 8) W gimnazyum w Ostrowie było 8, przybyło 3, ubyło 3, pozostało 8 *h*); 9) W gimnazyum w Chojnicy był 1, ubył 1 *i*); 10) W seminaryum nauczycielskiém w Poznaniu było 44, przybyło 31, ubyło 30, pozostało 45 *k*); 11) W seminaryum nauczycielskiém w Paradyżu było 8, przybyło 4, ubyło 6, pozostało 6 *l*); 12) Do wyższego przemysłu sposobiących się było 3, przybył 1, ubył 1, pozostało 3 *m*); 13) Rzemiósł uczących się przybyło 2, ubył 1, pozostał 1 *n*). Razem było 118, przybyło 69, ubyło 66, pozostało w końcu roku 121.

Lista stypendyatów ułożona według powiatów.

1) Z Babimostskiego było na końcu 18$\frac{50}{51}$ stypendyatów 3, przybyło 0, ubyło 3, pozostaje się na końcu

---

b) 2 złożyło popis na nauczycieli gimnazyalnych a 1 podziękował za dalsze stypendyum. *c*) 1 złożył popis na auskultatora. *d*) 1 przeniósł się na uniwersytet do Wrocławia a 1 odebrał jednorazowe wsparcie. *e*) 1 złożył popis dojrzałości i jest stypendyatem na uniwersytecie w Wrocławiu, 2 przeszło na alumnat młodzieży sposobiącéj się do stanu duchownego, 1 przeszedł na fundusz prywatny, 1 przestał być stypendyatem a 8 utraciło wsparcie. *f*) 1 złożył popis dojrzałości i jest stypendyatem na uniwersytecie w Wrocławiu. *g*) 2 utraciło wsparcie a 1 przestał być stypendyatem. *h*) 2 złożyło popis dojrzałości, z nich 1 wstąpił do seminaryum duchownego w Poznaniu a 1 utracił wsparcie. *i*) 1 złożył popis dojrzałości i jest stypendyatem na uniwersytecie w Wrocławiu. *k*) 20 złożyło popis na nauczycieli elementarnych, 5 utraciło wsparcie, 4 przestało być stypendyatami a 1 oddalony został z instytutu. *l*) 5 złożyło popis na nauczycieli elementarnych a 1 utracił wsparcie. *m*) 1 złożył popis na wyższego ogrodowego. *n*) 1 otrzymał jednorazowe wsparcie na wędrówkę.

$18\frac{51}{52}$ 0; 2) z Bukowskiego było 3, przybyło 2, ubyło 2, pozostało 3; 3) z Bydgoskiego był 1, przybyło 2, ubył 1, pozostało 2; 4) z Chodzieskiego był 1, pozostał 1; 5) z Czarnkowskiego było 2, przybył 1, ubyło 2, pozostał 1; 6) z Gnieźnieńskiego przybyło 3, ubyło 2, pozostał 1; 7) z Inowrocławskiego przybył 1, pozostał 1; 8) z Kościańskiego było 5, przybyło 2, ubyło 2, pozostało 5; 9) z Krobskiego było 9, przybyło 6, ubyło 5, pozostało 10; 10) z Krotoszyńskiego było 12, przybyło 4, ubyło 5, pozostało 11; 11) z Międzychodzkiego było 2, przybył 1, ubył 1, pozostało 2; 12) z Międzyrzeckiego był 1, przybył 1, ubył 1, pozostał 1: 13) z Mogilnickiego przybył 1, ubył 1; 14) z Obornickiego było 3, przybyło 2, ubyło 2, pozostało 3; 15) z Odolanowskiego było 11, przybyło 9, ubyło 5, pozostało 15; 16) z Ostrzeszowskiego było 4, przybyło 2, ubyło 2, pozostało 4: 17) z Pleszewskiego było 2, przybyło 4, ubyło 2, pozostało 4; 18) z Poznańskiego było 28, przybyło 12, ubyło 15, pozostało 25; 19) z Szamotulskiego było 4, przybył 1, ubył 1, pozostało 4; 20) z Średzkiego było 8, przybył 1, ubyło 5, pozostało 4; 21) z Śremskiego było 2, przybyło 5, ubył 1, pozostało 6; 22) z Szubińskiego było 2, przybył 1, ubyło 2, pozostał 1; 23) z Wągrowieckiego był 1, przybył 1, pozostało 2; 24) z Wschowskiego było 5, przybyło 2, ubyło 3, pozostało 4; 25) z Wrzesińskiego było 5, przybyło 2, ubyło 3, pozostało 4; 26) z Wyrzyskiego było 3, przybył 1, pozostało 4; 27) z Ziemi Chełmińskiéj był 1, przybyło 2, pozostało 3. Razem było na końcu roku $18\frac{50}{51}$ pozostało stypendyatów 118, przybyło 69, ubyło 66, pozostało w końcu roku $18\frac{51}{52}$ 121.

Na uniwersytetach przez Towarzystwo wspierani uczniowie sposobią się: 1) na filologów 10; 2) na prawników 11; 3) na lekarza 1.

W Poznaniu, dnia 20. listopada 1852.

Dyrekcya Towarzystwa Pomocy Naukowéj
dla młodzieży W. Ks. Poznańskiego.

WIADOMOŚCI BIEŻĄCE.

NAUKOWA POMOC w CHEŁMNIE.

Chełmno, 29. grudnia. — Walne zebranie Towarzystwa Naukowéj Pomocy, odbyte w dniu 15. p. m. było niejako zakończeniem czynności rocznych dyrekcyi tegoż towarzystwa, z których należy się zdać sprawę, lecz nie dlatego tylko, by członkowie towarzystwa widzieli jak użyto funduszów przez nich złożonych; celem sprawozdania jest także przypomnieć o nieregularném wpływaniu składek, które utrudza czynności dyrekcyi i paraliżuje wszelkie jéj pomysły, ku rozwinięciu sił i ku rozprzestrzenieniu, jak można najdaléj swego pola działania. W tym celu każdy z członków otrzymał szczegółowe sprawozdanie z czynności rocznéj dyrekcyi; ponieważ zaś pomoc naukowa jest instytucya, która każdego Polaka obchodzić powinna, postanowiła więc dyrekcya podać do publicznéj wiadomości sprawozdanie z czynności całego roku o tyle, o ile ono może interesować nienależących do towarzystwa.

Dyrekcya odbyła sześć posiedzeń w ciągu roku, na których szczególnie radzono, jakimby sposobem zapobiedz nieregularnym wpływaniom składek. — Śmierć księdza licencyata Knasta, kasyera towarzystwa i jednego z najgorliwszych jego członków, była przyczyną, iż ostatnie posiedzenia poświęcone zostały uregulowaniu kasy i wyznaczeniu zastępcy.

Co się tyczy rozporządzenia funduszami, zbytecznémby było wymieniać nazwiska akademików i gimnazyastów, którzy w ciągu roku otrzymali wsparcie; podamy więc tylko ogólną liczbę wspartych: 13 akademików otrzymało 800 tal., 22 gimnazyastów chełmińskich i 18 chojnickich otrzymało razem 419 tal. Obecnie zgłaszało się do dyrekcyi wielu mło-

dzieńców, którym prowadzenie się i zdolności nadają pewne prawo do żądania pomocy, lecz ze smutkiem wyznać potrzeba, iż dyrekcya widziała się zmuszoną, odmówić im wszelkiego wsparcia, gdyż składki tak nieregularnie wpływają, liczba członków tak się zmniejsza, iż fundusze zaledwie wystarczają dla tych, którzy już pobierają wsparcie.

Ostatnie dwie okoliczności, wkładają smutny na dyrekcyą obowiązek, podać do publicznéj wiadomości liczbę członków, którzy dobrowolnie wystąpili z towarzystwa i liczbę tych, których towarzystwo dla nieopłacania składek ze swego grona wykluczyło. I tak:

Dobrowolnie wystąpiło: z powiatu brodnickiego na 31 członków — 5, z powiatu chojnickiego na 28 czł. 1, z gniewskiego na 59 — 13, z grudziądzkiego na 9 — 1, z lubawskiego na 21 — 1, z starogrodzkiego na 9 — 2, ze złotowskiego na 36 — 9.

Dla nieopłacania składek walne zgromadzenie wykluczyło z towarzystwa: z powiatu chojnickiego 3, z grudziądzkiego 1, z toruńskiego 4.

Dyrekcya towarzystwa naukowéj pomocy.

Z PARAFII MIELŻYŃSKIÉJ. Śmierć ks. Karola Antoniewicza niemniéj i parafian Mielżyńskich ciężko dotknęła, bo na misyi w Niechanowie poznała dostatecznie jego niezmordowaną pracowitość około dusz zbawienia, jego serdeczną a wszystkich porywającą wymowę i jego szczególniejszą miłość ku dzieciom; bo nie jedno z dzieci ich pokazywało z niewymowną radością swym rodzicom już to książeczkę misyjną, już to obrazek, już téż medalik, który od „tego księdza, co to przy krzyżu misyjnym tak pięknie mówił,“ odebrało. Tych zasług tak zacnego męża około parafii naszéj nie umieliśmy w inny sposób uznać i nagrodzić, jak przez szczerą a serdeczną modlitwę za duszę jego. Na dniu przeto 16go grudnia zebrali się wdzięczni wielbiciele ś. p. ks. Karóla Antoniewicza w kościele parafialnym w Mielżynie na żałobne nabożeństwo za duszę jego. Po odśpiewanych wigiliach i mszy ś., którą w języku kościelnym podług kancyonału dzieci na dwa głosy z chóru śpiewały, podano pobożnym słuchaczom z ambony wierny obraz życia obżałowanego kapłana, o ile szczegóły tegoż dotychczas publiczności znane były. Ażeby zaś z Najświętszą Ofiarą i modłami wiernych połączyć jałmużnę za duszę zmarłego, odbierało dwoje dzieci szkoły miejscowéj składkę na ubogie dzieci téjże szkoły. Za wdowi ten

grosz odebrało sześcioro najuboższych dzieci niższéj klasy zimowe przyodzienie całkowite w sam dzień wigilii Bożego Narodzenia, jako gwiazdkę od zmarłego ich przyjaciela ks. Antoniewicza; innym dzieciom ubogim dano książki i tabliczki szkólne.

Co się z szkołą naszą stanie, dotąd jeszcze nie wiadomo. Z ustnego polecenia radzcy rejencyjnego z Bydgoszczy, który na miejsce zjechał i o stanie nieszczęśliwéj szkoły się przekonał, urządzono wyższą klasę w domu plebańskim a niższą w domu drugiego nauczyciela, gdzie się aż dotąd regularnie nauki z wielką pociechą dla uczących odbywają, bo dwuroczna niemal stagnacya tym bardziéj zaostrzyła ciekawość i pragnienie nauk w dzieciach, których teraz w powyżéj przytoczonych lokolach nawet pomieścić nie można, i które każdy wykładany im przedmiot z największą radością przyjmują. Jeżeli kiedy i gdzie, to teraz w naszém położeniu szkoły przekonać się można, że postępy i rozwój dzieci jedynie i wyłącznie od nauczyciela zależą a nigdy od dzieci, bo i najbardziéj ograniczone i najbardziéj zaniedbane lub zepsute nawet z domu dziecko, w szkole się zupełnie przemieni, jeżeli tylko nauczyciel jego do takiéj przemiany je zachęci i ojcowską poda rękę. Ta ostatnia katastrofa z szkołą naszą rokuje nam błogą nadzieją, że po niedługim czasie do dawnego przyjdzie porządku i przy pomocy dzielnych nauczycieli a błogosławieństwie tego, od którego rozum i wszelkie dobre dary pochodzą, na nowo kwitnąć zacznie.

Przyjaciel dzieci.

JAROCIN, dnia 20. grudnia. (*Nadesłano.*) To, com niegdyś o tutejszéj mięsznéj szkole donosił, ziściło się zupełnie; bo takowa już od kilku miesięcy urzędownie na papierze na trzy szkoły rozdzieloną została, to jest: na katolicką z dwiema nauczycielami, ewangielicką z jednym i żydowską z jednym. Gdy 1go listopada r. b. nastał nowy nauczyciel i kantor ewangielicki p. Zuch, odłączyli się ewangielicy od katolików i utworzyła się zaraz szkoła katolicka i ewangielicka; żydzi zaś nie mając jeszcze swego nauczyciela, błąkają się tu i tam. Większa jednak ich część przyczepiła się do ewangelików dla wspólnego języka.

W katolickiéj szkole jest pierwszym nauczycielem p. Kowalski, a drugim został wybranym i przez król. regencyą pod d. 15 b. m. r. przyjętym p. Tyczkowski, nauczyciel z Michorzewa pod Bukiem, który téż zarazem sprawować ma obowiązki organisty, powierzone mu przez kolegium kościelne

za przyzwoleniem prześw. konsystorza jen. arcybiskupiego w Poznaniu.

Kasa szkólna będzie także rozłączona od Nowego roku, aby każde wyznanie samo się rządziło i nie stało na przeszkodzie drugiemu.

— Z chlubą dla Jarocina wspomnieć należy, że się tu od kilku tygodni utworzyło *towarzystwo śpiewu* pod przewodnictwem p. lekarza Schmidta. Nie liczy ono wprawdzie dotąd wielu członków, ale za to sam wybór z miasta i okolicy. Należą do niego: Schmidt, lekarz; Gliemann, burmistrz; Kryzan, nauczyciel z Witaszyc; Kowalski, nauczyciel; Callier, sekretarz miejski; Ogrodowski, nauczyciel z Golini; Pietrowski, cukiernik; Tyrakowski, nauczyciel z Siedlemina; Zuch, nauczyciel i kantor ewangielicki. Zbierają się co środę każdego tygodnia i ćwiczą w różnych śpiewach polskich i niemieckich — światowych i kościelnych. Piękny to cel, oby i wytrwałość odpowiednia była!

Z BERLINA. — Dochodzi nas wiadomość, że deputowani polscy w Berlinie gotują wniosek do izb o rozszerzenie zakładów naukowych w Wielkiem Księstwie Poznańskiem i o większe swobody dla języka polskiego w Księstwie, Prusach i Górnym Szląsku. Wnioski podobne czynili już nie raz jeden deputowani polscy w Berlinie, a w czasie ostatniéj legislatury zabierał w téj mierze głos p. Cieszkowski ale wszelkie najsłuszniejsze w téj mierze żądania były bezskuteczne.

— Gazety berlińskie podały następującą wiadomość. Ażeby zapobiedz niedostatkowi katolickich nauczycieli w okolicach przez ludność polską zamieszkałych, którzyby nietylko niemiecki ale i polski język dostatecznie posiadali, wydał pan minister oświecenia rozporządzenie, celem przysposobienia młodych ludzi, których językiem ojczystym jest polski, do zawodu nauczycielskiego. Takowi bezpłatnie u księży i zdatnych nauczycieli po wsiach i małych miasteczkach przygotowani być mają do seminaryów nauczycielskich. Na wynagrodzenie dla nauczycieli jako też wsparcie dla ubogich preparandów przeznaczył pan minister osobny fundusz, tymczasowo na lat dziesięć.

Z AUSTRYI. — Ministeryum oświecenia nakazało wygotować spis wszystkich parafii w całéj monarchii z należącemi do nich wsiami, gdzie dotąd nie masz założonych szkół

wiejskich, aby tym sposobem mieć ułatwiony pogląd na potrzeby edukacyjne w każdym obrębie administracyjnym.

RZYM. Władza duchowna postanowiła większą niż dotychczas zwrócić uwagę na szkoły w państwie kościelném. Szczególnie wychowanie elementarne ma uledz zupełnéj reformie. Nie wolno innych zaprowadzać do szkół książek, jak tylko te, które potwierdzenie uzyskały od wikaryatu generalnego. Nauczyciel, któryby poważył się używać niepotwierdzonych przez duchowną komisyą książek w szkole, ma być z posady zrzucony.

ŚWIAT ZASTÓSOWANY DO POJĘCIA MŁODZIEŻY

skreślił A. Z.

Warszawa, nakład i druk Glücksberga 1852.

Czas Krakowski, który niedawno temu podał treściwe uwagi tyczące się literatury przeznaczonéj dla młodzieży i surowo zgromił niepowołanych pisarzy tego rodzaju książek, *) w następujący sposób poleca wyżéj przytoczone dziełko.

Z mnóstwa książek — są słowa *Czasu* — przeznaczonych do zabawy i nauki dzieci wychodzących dość gęsto, a najczęściéj pisanych nie mówię bez talentu, ale nawet bez dobréj chęci, bo ułożonych z lekomyślnością i niedbalstwem — zastanowiła uwagę naszą książka swieżo wydana w Warszawie, pod napisem: Świat zastósowany do pojęcia młodzieży. Jest to obszerne dzieło obejmujące wiadomości z fizyki, geografii matematycznéj, meteorologii, oraz historyi naturalnéj. Papier piękny, druk czytelny i czysty, a nadewszystko dwieście kilkadziesiąt drzeworytów, przynoszą zaszczyt warszawskiemu wydawcy. Tyle co do zewnętrzności — przeczytaj kilka kartek, a dość jest, aby cię uderzyły wewnętrzne zalety dzieła. Sam styl, jasny i ścisły w wykładzie przedmiotu, wykwintny i harmonijny w wyrażeniach, porywa czytelnika bez różnicy, czy to będzie dziecko, lub dojrzała osoba. Który bądź weźmiesz artykuł, znajdziesz w nim umiejętnie skupione wypadki naukowych poszukiwań i odkryć; snadno więc zaokrąglona całość wbija się w pamięć i niejako przy-

---

*) Zobacz: ***O sposobach nauczania i o książkach dla dzieci,*** Szkoła Polska r. b. poszyt VII i niniejszy.

gotowuje młody umysł do przyjęcia saméj suchéj umiejętności, którą mu podadzą licea lub uniwersytety. Jeżeli młody usposobia się na téj księdze do dalszéj nauki, tedy człowiek dojrzały niepoświęcony naukom z łatwością wtajemniczy się w cuda przyrody. Rzeczywiście niemała to zasługa takie dzieło przynieść krajowi w ofierze; bez wszelkiego mozołu, jest ona w stanie obeznać każdego, co je weźmie do ręki, z cudami stworzenia, z tajemnicami natury, na które patrzymy, które depcemy i potrącamy codzień, nie umiejąc sobie zdać sprawy z tych zjawisk i tajemnic. Słuszną spotykamy uwagę w przedmowie: „Zkądże bierze swój początek ta znaczna liczba ludzi podobnych owym bezrozumnym zwierzętom, które zgryzując wonną trawę kwiecistéj łąki, lub gasząc pragnienie w przejrzystych wodach strumienia, nie myślą zgoła zkąd się biorą te dobrodziejstwa, jakich używają, ani odgadują ręki, co na nie tak hojnie je zlewa.“ — Nic prawdziwszego: zbadanie natury prowadzi do uznania wielkości i wszechmocności Boga. Nie sądźmy wszakże, aby książka ta, traktująca o tylu przedmiotach, była ułożoną przez kogoś, co tylko pobrał francuzkie i niemieckie dzieła piszące o rzeczach naturalnych. i z nich porobił mniéj więcéj szczęśliwe wyciągi. Autorem jéj, ile nam wiadomo, jest pan Antoni Zyszkiewicz, niegdyś uczeń uniwersytetu wileńskiego, następnie poświęcony zawodowi publicznego nauczycielstwa, w ciągu którego wykładał nauki przyrodnicze i matematyczne, obecnie zaś od lat wielu zajmujący posadę adjunkta przy zbiorach rzeczy przyrodniczych w Warszawie. — Szanowny autor, ile dowiadujemy się z notatki zamieszczonéj przy końcu dzieła, ma zamiar obdarzyć nas inném, równie potrzebném dziełem, które wystwi świat przemysłowy.

Ogłoszenie.

Szkoła Polska wraz z Szkółką dla dzieci pod wspólną redakcyą E. Estkowskiego i księdza kapelana Sumińskiego i nadal wychodzić będzie pod temi samemi jak dotąd warunkami. Program pisma naszego na przyszłość znajduje się w przeszłym poszycie.